



Universidade de Aveiro Departamento de Educação e Psicologia
Ano 2018

JOANA MARIA

RODRIGUES MARTINS

**A prática pedagógica no 1.º ciclo do ensino
básico e educação pré-escolar – uma
experiência de observação e reflexão**



JOANA MARIA

RODRIGUES MARTINS

**A prática pedagógica no 1.º ciclo do ensino
básico e educação pré-escolar – uma
experiência de observação e reflexão**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob orientação científica da Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal, Professora associada do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

A ti que onde quer que estejas me acompanhas e ao pai.

o júri

presidente

Prof.^a Doutora Ana Alexandra Valente Rodrigues,
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

Prof.^a Doutora Maria Pacheco Figueiredo,
Professora adjunta do Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação
de Viseu

Prof.^a Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal,
Professora Associada, Universidade de Aveiro

Agradecimentos

Durante todo este caminho existiram apoios fundamentais para que este sonho se realizasse e para que desistir não fosse uma opção.

Em primeiro lugar tenho que agradecer ao meu pai por todo o esforço que sempre fez para me ajudar e por me acompanhar nesta etapa da minha vida.

À minha mãe e às minhas irmãs por nunca deixarem de me ouvir e dar força.

Aos meus amigos, em especial à Viviana e à Marta por me aturarem em casa todos os dias com os meus dilemas e preocupações e por me ajudarem em todos os trabalhos que lhes pedia. À Rita que, neste último ano, mesmo longe estava sempre pronta a ouvir. E ao Tiago por me ajudar na fase final deste relatório.

À minha restante família, onde realço principalmente os meus padrinhos e o meu avô paterno, por nunca deixarem de acreditar.

Por último, à minha orientadora, Professora Doutora Gabriela Portugal a quem agradeço a sua paciência e orientação e em conjunto agradeço à minha companheira de estágio e às professoras/educadoras cooperantes.

PALAVRAS – CHAVE: Transições escolares; Adaptação; Continuidade; 1.º CEB; EPE; Observação

RESUMO: Este relatório de estágio descreve o percurso desenvolvido ao longo de um ano letivo num contexto de 1.º ano de escolaridade e num contexto de educação pré-escolar.

Considerando que um professor/educador deve conceber e desenvolver o currículo tendo por base um trabalho de observação, análise e reflexão sobre o ambiente educativo, a experiência das crianças e as atividades realizadas, ao longo do estágio a nossa intervenção foi apoiada no Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC).

Por outro lado, perceber de que forma a transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) é vivida pelas crianças foi um dos objetivos que norteou a nossa prática pedagógica, quer no contexto do 1.º CEB, junto de uma turma do 1.º ano, quer no contexto de jardim-de-infância, atendendo, sobretudo, às experiências e expectativas das crianças de cinco anos que, no ano seguinte, transitavam para o 1.º CEB.

Percebemos que os níveis de implicação e bem-estar das crianças se podem alterar atuando ao nível de aspetos como qualidade do clima relacional entre crianças e adultos, qualidade e diversidade de atividades em oferta.

Keywords

School transitions; Adaptation; Continuity; Primary Education; EPE; Observation.

Abstract

The present dissertation describes our journey over the course of a school year with a first year and a Preschool class.

Considering that the teacher/educator must plan and develop the curriculum based on the observation, analysis and reflection about the educational environment, the children's experiences and the activities performed, our teaching practice was supported by on the Process-Oriented Child Monitoring System (POMS).

Additionally, one of the goals that guided our teaching practice was to understand how the children experience the transition from Preschool to Primary School, not only analyzing a Primary School context, with a first year class, but also in a kindergarten, especially in view of all the experiences and expectations of those children transitioning to Primary School.

We understand that the levels of involvement and well-being of children can change due to aspects like the relational climate, quality of interactions between children and with adults and the quality and diversity of activities on offer.

Índice

Introdução.....	1
PARTE TEÓRICA.....	3
1. Observação e reflexão como suporte à planificação e intervenção educativas	5
2. Transições para a educação pré-escolar e 1.º CEB	11
A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO..	19
3. Caracterização da realidade pedagógica no 1.º CEB	20
3.1 - Caracterização do Agrupamento.....	20
3.2 - Caracterização da Escola	21
3.3 - Características e expectativas das famílias	22
3.4 - Caracterização da turma e níveis de bem-estar e implicação das crianças	23
4. Análise e reflexão em torno da turma e contexto escolar/sala de aula	25
4.1 - A turma	25
4.2 O contexto escolar	26
5. Objetivos e iniciativas ao nível da intervenção pedagógica	28
6. Análise e reflexão sobre as iniciativas realizadas e seus efeitos no bem-estar e implicação das crianças.....	36
7. Reflexão em torno da forma como aconteceu a integração na escola de quatro crianças	39
A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	45
8. Caracterização da realidade pedagógica na EPE.....	46
8.1 O agrupamento	46
8.2 A escola/jardim-de-infância	47
8.3 Características e expectativas das famílias	49
8.4 O grupo e níveis de bem-estar e implicação das crianças.....	49
9. Análise e reflexão em torno do grupo e contexto escolar.....	51
9.1 O grupo	51
9.2 O contexto escolar	51
10. Objetivos e iniciativas ao nível da intervenção pedagógica	56
11. Análise e reflexão sobre a intervenção e seus resultados	58
12. Reflexão sobre quatro crianças em vias de transitar para o 1.º CEB.....	60

13. Considerações finais	63
Referências Bibliográficas	67
Anexos	69
ANEXO I - Inquérito feito aos pais/encarregados de educação	69
ANEXO II – Planificação da Atividade: “Não faz mal ser diferente”	71
ANEXO III – Planificação da Atividade de Halloween	72
ANEXO IV – Planificação das Atividades Relativas ao tema	78

LISTA DE ABREVIATURAS

EPE – Educação Pré-Escolar

CEB – Ciclo do Ensino Básico

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

SOE – Seminário de Orientação Educacional

ME – Ministério da Educação

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

CAAF – Componente de Apoio à Família

Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito das unidades curriculares de ‘Prática Pedagógica Supervisionada’ e ‘Seminário de Orientação Educacional’ do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Estas unidades curriculares estão estreitamente interrelacionadas e concretizam a componente de formação profissional (estágio) do mestrado.

Esta formação em contexto profissional inclui um semestre em contexto de 1.º ciclo do ensino básico (CEB) e outro semestre em contexto de educação pré-escolar (EPE), procurando-se o *desenvolvimento em situação de formação colaborativa, de competências adequadas ao exercício de uma prática docente responsável e da reflexão crítica sobre ela* (in Apresentação de PPS e SOE, 2017/2018).

No 1.º semestre tivemos oportunidade de trabalhar com uma turma de 1.º ano de escolaridade e no 2.º semestre com um grupo de crianças num jardim-de-infância, no concelho de Aveiro. Todo o trabalho desenvolvido neste âmbito beneficiou de uma boa articulação entre os membros da díade que ali desenvolveram o seu estágio (Joana Martins e Filipa Santos) e as respetivas professora e educadora cooperantes.

Como pano de fundo da nossa intervenção, esteve presente a ideia que *o direito à educação, [que] se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade* (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986).

Para a concretização de tal ideia, na linha dos perfis de desempenho propostos no DL n.º 241/2001 de 30 de Agosto, uma educadora de infância *concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas*. Deste currículo destacam-se as áreas da Formação Pessoal e Social, da Expressão e Comunicação e do Conhecimento do Mundo, sendo palavras-chave para um educador: proporcionar, criar, estimular, organizar e desenvolver.

Embora a etapa pré-escolar não seja obrigatória, cabe ao professor do 1.º CEB completar, alargar e aprofundar a etapa anteriormente vivida pela criança, dando continuidade à promoção de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma

cidadania ativa e responsável, enquadradas nas opções da política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo.

No processo de transição da EPE para o 1.º CEB, a articulação entre profissionais e com a família assegurará melhores condições para que esta aconteça de forma mais harmoniosa e positiva, facilitando os comportamentos e aprendizagens desejados nas crianças.

Perceber de que forma esta transição é vivida pelas crianças é um dos objetivos que norteou a nossa prática pedagógica, quer no contexto do 1.º CEB, junto de uma turma do 1.º ano, quer no contexto de EPE, atendendo, sobretudo, às experiências e expectativas das crianças de 5 anos que, no ano seguinte, transitariam para o 1.º CEB.

Porque o nosso percurso ao longo do estágio foi sustentado pela utilização do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), proposto por Portugal e Laevers (2018), a nível organizacional este relatório tem uma primeira parte teórica referente à importância da observação e reflexão (elementos integrantes de um processo de avaliação) como suporte à planificação e intervenção em contexto pré-escolar e escolar, processos esses que estão no cerne do SAC.

Do mesmo modo, como a temática das transições escolares suscitou o nosso interesse, apresentamos um capítulo sobre este assunto.

Segue-se uma parte relativa à Prática Pedagógica Supervisionada realizada, num primeiro semestre, em contexto do 1.º CEB e, num segundo semestre, em contexto de EPE.

Concluimos este relatório tecendo algumas considerações sobre a experiência vivida e sobre a sua importância para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

PARTE TEÓRICA

1. Observação e reflexão como suporte à planificação e intervenção educativas

Segundo Hohmann (in Brickman & Taylor, 1991), observar é uma maneira de captar de uma forma detalhada e objetiva o que uma criança faz e diz num determinado período de tempo. Refletir e analisar o observado envolve trocas de ideias entre adultos, de modo a encontrar maneiras de apoiar e desenvolver certos aspetos.

Estes processos são verdadeiramente importantes e necessários. É com base na observação que se estabelece contato entre criança e adulto, observação a partir da qual este último ajuda a criança a melhorar as suas aptidões e os seus interesses.

A observação e a análise estimulam o trabalho de equipa entre os adultos. Isto porque após uma observação irá haver uma troca de opiniões e um planeamento em conjunto, reforçando assim a capacidade de compreensão e apoio.

Hohmann (in Brickman & Taylor, 1991) refere que a análise e a observação incentiva os adultos a concentrarem-se mais na planificação da sua ação e consequente desenvolvimento do curriculum. Centram-se no que se identifica como aprendizagens das crianças que, assim, são vistas como referências para a observação. Deste modo é mais fácil criar planos de ação de apoio.

O autor apresenta cinco princípios da observação, análise e ação.

O primeiro refere que o ponto central da observação é a criança. Observar a criança é a melhor forma de a apoiar no seu desenvolvimento.

O segundo refere que *Os elementos-chave do Curriculum – a aprendizagem ativa, a disposição da sala, as sequências da rotina diária, as experiências-chave – são o centro das observações.*

O terceiro princípio refere que os detalhes registados, por escrito, em áudio ou em modo vídeo, servem para se ter presentes pormenores de certas situações que tenham acontecido.

O quarto princípio relembra-nos que a reflexão e análise deve ser um processo partilhado, podendo haver contribuições de outros elementos da equipa relevantes e que podem até trazer um novo ponto de vista de uma situação que já tenha sido analisada.

O quinto princípio aponta para a importância de todo o processo conduzir à intervenção educativa. A observação das crianças e do contexto e a consequente análise e reflexão deve conduzir a ações que sustentem as finalidades educativas.

Hohmann (in Brickman & Taylor, 1991) refere que é importante que a avaliação das crianças seja objetiva e não ligada a outros fatores que nada têm a ver. Por vezes, a avaliação é feita com base nas expectativas que criamos, na simpatia da criança, na sua vontade de aprender ou até com o seu grau de obediência. Estas expectativas por vezes criadas limitam as possibilidades de aprendizagem, bem como o desenvolvimento das crianças.

“(…) precisamos ter uma visão global da criança, não nos centrarmos no que não sabem fazer, considerarmos as suas potencialidades e a nossa ajuda para atualizá-las; esperar bons resultados, ter uma imagem positiva, etc., significa favorecer o aparecimento de bons resultados, favorecer que a criança participe mais nas aulas, sinta-se capaz de enfrentar caminhos e dificuldades e, em consequência, possa melhorar o seu processo de aprendizagem e crescimento” (Bassedas, Huguet & Solé, 1999, p.173)

Nesta etapa, cada profissional de educação deve ver a avaliação como um método de ajuda para tomar decisões educativas. Ou seja, perceber se a criança está a evoluir e perceber se tem que modificar certos aspetos da sua ação.

Quando realizadas certas atividades a sua avaliação ajuda a entender se o objetivo proposto foi alcançado, se importa mudar, adiar a atividade ou introduzir mais atividades. Tal como Bassedas et al (1999) referem, intervir, modificar e melhorar são as três palavras que podemos associar à avaliação.

A avaliação deve ser feita em diferentes momentos daí que existem três tipos de avaliação: a inicial, a formativa e a sumativa.

A primeira pode ser realizada quando se inicia um novo ciclo, bem como pode ser utilizada no início de uma atividade ou de um conteúdo novo pois permite que saibamos os interesses e conhecimentos que a criança apresenta sobre um determinado tema. Como tal, é usada para ajustar ou mesmo mudar atividades que já haviam sido pensadas e para relacionar as aprendizagens fora da escola e dentro da escola. Conseguimos assim saber o que mais interessa e equacionar possibilidades de ação ou propostas educativas.

O segundo momento avaliativo ocorre durante o processo educativo, ou seja é contínuo e progressivo. Está relacionado com as estratégias, erros, dificuldades de aprendizagem, habilidades e conhecimentos. A avaliação formativa, como referido por Bassedas, Huguet e Solé (1999) tem como finalidade “adaptar o ensino às características e às necessidades que as crianças apresentam no decorrer das diferentes atividades: enquanto se ensina, enquanto jogam, enquanto trabalham...especialmente a partir da observação e escuta” (p.176). Sublinha-se que cada criança é única e que a cada uma deve ser proposto uma coisa diferente. Não se avalia só o que a criança sabe fazer sozinha mas também o que ela sabe fazer com ajuda.

A avaliação sumativa é realizada numa altura exata e tem como finalidade perceber o que as crianças aprenderam sobre os conteúdos abordados. Através desta podemos adaptar atividades ou até mesmo inserir conteúdos e atividades novas e que achamos pertinentes.

Podemos então diferenciar a avaliação sumativa da inicial e formativa, pois estas acabam por ter como objetivo adaptar o ensino e a prática pedagógica às características de cada aluno individualmente. A sumativa é aplicada num momento específico e com o intuito de perceber se os conhecimentos e as aprendizagens estão a ser positivos.

A abordagem que fazemos no presente relatório de estágio parte da consideração do contexto educativo como objeto de observação, reflexão e intervenção (avaliação). Nesta linha de pensamento, a avaliação não deve ser centrada no aluno, mas sim em todo um contexto educativo, pois é através deste que ele vai evoluir e desenvolver-se. Por contexto educativo entende-se o conjunto de aspetos que determinam o tipo de experiência educativa que a instituição oferece às crianças e seus familiares. Incluem-se aspetos como, por exemplo, a qualidade do ambiente físico, relacional e social, as experiências educativas propostas, a organização do trabalho entre docentes, as relações com as famílias, as atividades e os relacionamentos profissionais, entre outros. (Ministério da Educação, Brasil, 2015, p.27)

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016) (OCEPE) são consideradas o quadro de referência em Portugal. Estas acentuam a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu

trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

Segundo as OCEPE, a intencionalidade educativa do profissional pressupõe alguns aspetos, como por exemplo, observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular. Importa observar as crianças procurando ir ao encontro dos seus interesses e estudando sempre tudo o que está por trás, não só os interesses, mas também as dificuldades, o contexto familiar, etc... este último tem um enorme destaque e, sempre que possível, deve haver uma ligação e comunicação com o mesmo.

Nesta linha de pensamento, adotámos como instrumento de apoio ao processo de observação, reflexão e intervenção ao longo do nosso estágio, em contexto de 1.º ciclo do ensino básico e em contexto de educação pré-escolar, o sistema de acompanhamento das crianças (SAC) proposto por Portugal e Laevers (2018).

De acordo com Portugal e Laevers (2018), no processo de observação e documentação torna-se crucial utilizar formas de registo suscetíveis de identificar quer as forças quer as áreas de fragilidade que necessitam de atenção e intervenção prioritárias, atendendo aos processos de implicação e de bem-estar emocional experimentados pelas crianças, permitindo a monitorização dos progressos e fundamentando a tomada de decisão sobre a intervenção subsequente.

Quando queremos saber como cada criança está num contexto, primeiro temos que explorar o grau em que as crianças se sentem à vontade, agem espontaneamente, mostram vitalidade e autoconfiança. Tudo isso indica que o seu bem-estar emocional está OK e que as suas necessidades físicas, a necessidade de ternura e afeto, a necessidade de segurança e clareza, a necessidade de reconhecimento social, a necessidade de se sentir competente e a necessidade de significado e de valores na vida estão satisfeitas. O segundo critério está relacionado com o processo de desenvolvimento e leva o adulto a criar um ambiente estimulante e que favorece o envolvimento (Laevers, 2003, cit in Portugal & Laevers, 2018, p. 18).

Bem-estar

O bem-estar emocional está ligado diretamente à satisfação das necessidades básicas. Estas por sua vez levam-nos à determinação do nível de bem-estar emocional

que é experienciado pelas crianças. Este é um indicador da relação existente entre as crianças e o contexto que as rodeia.

Citando Portugal e Laevers (2010, p.21), “O grau de bem-estar evidenciado pelas crianças num contexto educativo indicará o quanto a organização e dinâmica do contexto ajuda as crianças a “sentirem-se em casa”, a serem elas mesmas e a terem as suas necessidades satisfeitas.”

Existem alguns indicadores de bem-estar emocional, como é o caso da abertura e recetividade que está relacionada com o interagir e explorar. A flexibilidade ligada à adaptação rápida e o aproveitar das novas oportunidades. A autoconfiança e a autoestima, a assertividade, ou seja quando a criança se sente à vontade para pedir ajuda e para mostrar aquilo que é. A vitalidade e a tranquilidade quando a criança transborda vida e energia, quando tem um estado de calma e relaxamento. Por fim, a alegria e a ligação consigo próprio, ou seja, quando retira prazer do que está a fazer e quando se conhece a si, às suas necessidades e pensamentos e sentimentos.

Na avaliação do bem-estar emocional, os indicadores anteriormente referidos não precisam de estar todos presentes, podendo utilizar-se uma escala avaliativa com cinco níveis:

1. Muito baixo – Crianças que não estão bem nem consigo nem com o outro.
2. Baixo – Desconforto emocional, existe um alternar de momentos positivos com negativos, isto nota-se na postura, na expressão facial e nas ações. Neste nível podemos encontrar crianças que tenham prazer com coisas negativas.
3. Médio/Neutro ou flutuante – Aparentam estar bem, frequentemente existem sinais positivos. No entanto, podem haver sinais de desconforto. Este nível pode ser atribuído a crianças neutras, ou seja que aparentam uma postura que não é nem positiva nem negativa.
4. Alto – Existem mais momentos de bem-estar do que de desconforto. Podem ser temporariamente perturbadas, mas percebe-se que existe uma satisfação geral das suas necessidades.
5. Muito Alto – Sentem-se como “peixe na água”. As perturbações são apenas passageiras.

Implicação

De acordo com Portugal e Laevers (2018, p.24), a implicação é definida “como uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. É determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento. Em resultado: o desenvolvimento acontece.”

A implicação acaba por ser uma referência para os educadores/professores para saberem o que é que as ofertas educativas e as condições do contexto provocam nas crianças. Devemos salientar que a implicação é um indicador do contexto educativo e não das crianças. Este é usado nas crianças para chegar a uma conclusão acerca do espaço educativo. Podemos dizer que a implicação é resultado do contexto educativo em interação com as características do educador e da criança, deste modo, esta avaliação não deve servir para rotular crianças.

Devemos relembrar que nem todos os educadores/professores têm liberdade para implementarem o que acham que devem. Muitas vezes são impostas regras e rotinas que condicionam as oportunidades para a criança e que impede o profissional de agir conforme seria suposto.

Tal como no bem-estar emocional, a implicação tem ligada a si alguns indicadores como a concentração e a energia que estão relacionadas com o foco da criança na atividade a realizar e se é ou não investido muito esforço por parte da criança. A complexidade e criatividade que é notável quando a criança mobiliza o seu esforço e as suas capacidades para uma atividade mais desafiadora. A expressão facial e a postura que são indicadores não-verbais mas que conseguem mostrar-nos o estado da criança. A persistência e a precisão que é quando a criança está focada naquele ponto e não o abandona com facilidade e tem um enorme cuidado com o seu trabalho atendendo a pormenores. Referimos, por fim, três indicadores que são o tempo de reação, a expressão verbal e a satisfação. Ou seja, a rapidez com que agarram uma atividade interessante, a maneira como se expressam verbalmente acerca do seu trabalho “é tão bom” e o prazer que têm na realização.

Tendo em conta os indicadores apresentados anteriormente, à semelhança do que acontece no bem-estar emocional também aqui temos cinco níveis de avaliação.

1. Muito baixo – Ausência de atividade – Criança apenas “está ali”, tem uma atitude passiva, o seu olhar é vazio.
2. Baixo – Atividade esporádica ou frequentemente interrompida – Ocasionalmente realiza uma atividade. No entanto, estas são frequentemente interrompidas.
3. Médio – Atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade – As crianças envolvem-se em diversas atividades mas nenhuma delas com intensidade. Atividade tem objetivos e intenção mas é facilmente interrompida.
4. Alto – Atividade com momentos intensos – A criança envolve-se muito mais nas atividades. Pode haver momentos em que a atenção é mais superficial. O incentivo por parte do professor/educador ou até mesmo dos colegas pode ser necessário.
5. Muito alto – Atividade intensa e continuada – A criança escolhe com bastante facilidade a atividade. Depois de iniciada a atividade, a criança fica totalmente focada e os estímulos exteriores não são suficientes para a distrair.

No SAC, a partir da observação e análise destas dimensões, são identificadas dimensões em que se justifica intervir com vista a ir ao encontro dos gostos, interesses e necessidades das crianças.

No fim deste processo é importante refletir sobre as melhorias que terão ocorrido, o que resultou ou mudou tendo em conta o que foi feito e o que pode ser alterado ou reforçado.

2. Transições para a educação pré-escolar e 1.º CEB

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Ministério da Educação, 2016) (OCEPE) as transições constituem mudanças nos nossos ambientes sociais.

Estas transições podem ser horizontais e verticais.

As crianças que frequentam instituições educativas passam pelas primeiras todos os dias na sua rotina quando passam do ambiente familiar para o contexto escolar, ou até, quando passam para a Componente de Animação e Apoio à Família (CAAF).

As transições verticais são comumente estabelecidas pela idade da criança associadas a uma passagem para uma nova etapa escolar e, por vezes, também para um novo estabelecimento educativo.

Estas são as que mais podem preocupar pais e docentes pois levantam imensas questões acerca de como a criança se vai sentir e como vai reagir. E, além disso, a forma como decorrem podem influenciar transições futuras. É muito importante nesta fase transmitir à criança *uma visão positiva dessa passagem, como uma oportunidade de crescer, de realizar novas aprendizagens, de conhecer outras pessoas e contextos, de iniciar um novo ciclo, de forma a sentir confiança nas suas capacidades para dar resposta aos desafios que se lhe colocam* (Ministério da Educação, 2016, p.99.)

No entanto, segundo Abrantes em 2005, *A mudança de contexto social gera, nos actores, um sentimento de “começar de novo”, implicando um processo de ruptura com uma ordem estabelecida, com efeitos de desestruturação identitária e social e abertura de um campo de possibilidades para o desenvolvimento de novas identidades e relações.* Portanto de um momento para o outro um aluno que é considerado um bom aluno pode não o ser mais. Isto pode dever-se à falta de estimulação e de adequação didáctica ao aluno, fazendo assim com que haja uma regressão nos seus níveis.

Deste modo, as transições vividas pelas crianças devem dar continuidade ao que a criança já sabe e é capaz de fazer. Significa que o conhecimento da criança deve ser o ponto de partida e deve-se trabalhar sempre com uma ideia de *continuidade das aprendizagens* (Ministério da Educação, 2016, p.99).

Devemos salientar e esclarecer que esta ideia de continuidade das aprendizagens não quer dizer que devemos antecipar aprendizagens da fase seguinte. Devemos sim, *proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte* (Ministério da Educação, 2016, p.99.)

- Transição para a educação Pré-Escolar

As crianças podem iniciar a educação pré-escolar com 3, 4 ou até mesmo 5 anos. No entanto, todas elas vivem um processo educativo quer no contexto familiar quer em

contexto de creche ou ama. Este processo educativo tem continuidade no jardim-de-infância, podendo ser na mesma instituição ou haver mudança para outra.

“A este nível, a transição entre o pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico é um processo que envolve emoções fortes e uma nova identidade ou estatuto que a criança experimenta à medida que deixa de ser uma criança do pré-escolar e se torna num aluno da escola.” (Silva & Melo, 2012)

Os comportamentos das crianças que transitam para a educação pré-escolar são praticamente impossíveis de prever, pois provêm de realidades sociais e culturais diferentes, e o seu primeiro contato com adultos e com um meio novo é imprevisível. O educador tem um papel importante no apoio ao processo de adaptação. Este tem que ter uma atenção muito especial e planear com cuidado todas as situações, respeitando as características do grupo de crianças e de cada uma em particular.

Existem alguns aspetos que podem ser facilitadores da adaptação da criança ao novo contexto. Começamos por falar na participação das famílias. A relação estabelecida é importante pois serve para a criança ter alguma segurança e perceber como é a relação entre adultos. *As creches e jardins-de-infância devem abrir-se a todas as famílias com crianças pequenas e ao mundo, desenvolvendo projetos que contribuam para a pedagogia, para o estado social e para a comunidade, numa lógica comunitária que promova a aprendizagem, a democracia, a solidariedade social, o bem-estar económico, entre outras mais-valias. (...) (Avaliação em creche - Crescendo com qualidade, 2017, p.16).* A comunicação com a família ajuda o educador a perceber o contexto social e familiar de onde a criança vem. É importante também que haja diálogo e confiança entre os pais e a educadora. Assim, com este contato o educador acaba por ter mais informações de cada uma das crianças e consegue, de certa forma, personalizar a sua receção e inclusão/integração. Existindo este contato vai ser muito mais fácil de esclarecer todas as dúvidas e de os novos pais/encarregados de educação se integrarem também eles e conhecerem o contexto, sentindo confiança.

Outros aspetos como a comunicação com outros educadores, caso a criança tenha frequentado outro contexto, para haver um maior conhecimento das características de cada criança também ajuda na sua integração e no seu acolhimento nesta nova fase.

Inicialmente, terá de haver uma atenção e observação redobrada de cada criança pois é necessário ver se existem sinais de ansiedade para poder contorná-los e, além disso,

é necessário que exista uma explicação da rotina à criança, deixando bem claro quando é o momento em que a vêm buscar para ir embora. Se a criança quiser pode trazer objetos de casa que a ajudem a acalmar. É importante referir que *A estreita colaboração entre todos os adultos que intervêm diretamente no processo (educador/a, assistente operacional/auxiliar da sala, animador/a) é essencial, pois todos estes intervenientes desempenham um papel importante nesse momento decisivo.* (Ministério da Educação, 2016, p.101).

Este processo inicial serve para perceber se as crianças interagem ou não com os outros adultos e crianças de uma forma positiva, os materiais que gostam mais de usar e o que as fazem sentir mais seguras. Este registo é fundamental para a compreensão da integração.

A transição pode ser faseada e/ou progressiva, ou seja, a criança inicia a sua permanência no jardim-de-infância pouco a pouco, e durante só algumas horas, assegurando-se uma atenção mais individualizada. Outra iniciativa que pode ajudar a uma boa integração é o planeamento de uma receção calorosa, com as crianças que entraram no ano anterior, o que permite aprendizagens sociais e benefícios para todos.

A diversidade de situações e a variedade de reações das crianças na transição para a educação pré-escolar exigem, assim, uma grande atenção, flexibilidade e sensibilidade por parte do/a educador/a, e uma participação de todo o estabelecimento e das famílias, para encontrar as respostas mais adequadas. (Ministério da Educação, 2016, pp.101-102)

Segundo a UNICEF (cit in Carvalho e Portugal, 2017), a educação e os cuidados na primeira infância são encarados como um investimento, não apenas no sucesso escolar, mas na sociedade e na cidadania. É necessário que demos tempo para aprender e crescer ao seu ritmo e de forma adequada.

Não devemos confundir a creche com o lar, são um complemento onde o lar também é construtor de (...) *conhecimento da criança oferecendo-se de forma a promover novas oportunidades e escolhas para a aprendizagem (...)* (Carvalho e Portugal, 2017, p.16).

- Transição para a Escolaridade Obrigatória

Esta transição pode partir das mais diversas situações, pois existem crianças que não frequentaram o jardim, outras que apenas passaram por este um ano e outras que andaram dois ou três anos no jardim-de-infância. Esta transição pode também resultar numa mudança de local escolar, isto porque, por vezes, embora incluídos num agrupamento não fazem parte do mesmo contexto escolar.

O facto de no jardim existirem grupos heterogéneos, quanto à idade, facilita a decisão das famílias pois não existe uma transição do grupo na totalidade para o 1.º CEB. É também um fator importante nesta decisão a idade que as crianças têm, pois algumas na altura de transição terão os 6 anos feitos e outras estarão ainda para os completar. Esta situação requer que haja uma discussão entre o educador e o pai/família, para poder analisar o ingresso destes com precaução.

Tal como na transição para a educação pré-escolar, existem alguns fatores/estratégias capazes de minimizar e facilitar esta transição. No entanto, estes não deixam de exigir a participação redobrada de todos os intervenientes deste processo.

O primeiro fator a referir é a articulação entre docentes, devendo ser acordado entre a equipa de educadores/as do mesmo estabelecimento os procedimentos para a transição. Estes quando pertencentes ao mesmo estabelecimento/agrupamento, regidos pelas orientações curriculares, devem debater o que *é fundamental para facilitar a transição (decidir, por exemplo, qual e como vai ser transmitida a pais e professores a informação sobre a aprendizagem realizada por cada criança, ou como assegurar apoio, ou garantir a sua continuidade, para crianças e famílias que necessitam)*. (Ministério da Educação, 2016, p.102). Caso as crianças permaneçam no mesmo estabelecimento, a comunicação entre professor e educador é muito mais fácil, no entanto, embora noutro estabelecimento a educadora tem que passar as informações necessárias ao professor do 1.º CEB.

Outro fator de extrema importância é o debate entre professores e educadores. Por vezes, tanto uns como os outros não têm a consciência do que se passa nos outros níveis. É importante que estes consigam debater as aprendizagens desenvolvidas na educação pré-escolar e a pertinência destas, assim como, as regras de funcionamento do grupo. Estes debates têm como objetivo facilitar a transição escolar e dar continuidade ao

processo educativo, deste modo, é importante que sejam delimitadas estratégias a estes níveis tanto para professores como para educadores.

É importante facilitar a comunicação e, por isso, é necessário que os currículos sejam percebidos e analisados por ambos os lados para poder haver uma articulação curricular. Devemos salientar, mais uma, vez que “Essa articulação não passa por antecipar as aprendizagens e as práticas educativas do 1.º ciclo na educação pré-escolar, mas por prever, em conjunto, modos de progressão que deem continuidade às aprendizagens realizadas” (Ministério da Educação, 2016, p.103).

Na educação pré-escolar devem ser adotadas medidas diferenciadas e estimulantes que permitam às crianças desenvolver o seu potencial e que façam com que estas possam ter sucesso no 1º CEB. O trabalho individualizado é uma mais-valia para o sucesso e para uma transição calma.

No fundo, para estas transições, a palavra-chave é a comunicação. Deste modo, os educadores devem recolher informações sobre as crianças ao longo do seu percurso. Devem passar por uma avaliação que, posteriormente, será passada aos professores do 1º CEB, para que estes saibam como estimular e como dar continuidade ao trabalho feito quer individualmente quer em grande grupo. No geral, percebemos que deve haver um trabalho conjunto dos professores e educadores ao longo de todo o ano letivo.

Além do trabalho entre professor e educador, é importante trabalhar com as crianças este tema. E não estamos a falar só das crianças que vão transitar, mas sim de todas elas para que haja uma boa troca de ideias. O educador deve questionar as expectativas e responder às suas questões, isto sempre de uma forma positiva. A atitude atenta e respeitadora do educador vai transmitir sempre confiança às crianças. A estas e às suas famílias também devem ser proporcionados momentos de conhecimento do contexto escolar para onde transitam, no entanto, apresentações de trabalhos às outras turmas e visitas em conjunto também são positivas para esta transição.

A nível escolar deve ser planeado “o acolhimento dos alunos do 1.º ano, como lhes é apresentada a escola, como são organizadas as turmas, como são recebidos por cada professor, como também os mais velhos podem ter um papel na receção e apoio aos mais novos.” (Ministério da Educação, 2016, p.105).

Concluindo, não podemos esquecer que tal como na transição para a educação pré-escolar, os pais têm uma grande importância na transição para a escolaridade obrigatória ou em quaisquer outras transições. Estes têm que perceber estas transições para esclarecer as suas dúvidas e poderem eles ajudar os seus filhos nestas fases da sua vida.

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO
DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

O estágio na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreu ao longo de 12 semanas, três dias por semana, entre 25 de setembro e 13 de dezembro de 2017. Durante as primeiras três semanas o nosso principal objetivo foi o de observar para compreender e caracterizar a realidade pedagógica do contexto de estágio. Seguiram-se fases de intervenção pedagógica, de duração e responsabilidade crescente, e alternadas entre as estagiárias.

Passamos a expor a caracterização da realidade pedagógica do contexto de 1.º CEB que conhecemos durante o primeiro semestre de 2017/2018.

3. Caracterização da realidade pedagógica no 1.º CEB

3.1 - Caracterização do Agrupamento

A escola na qual fizemos o nosso estágio curricular está incorporada no Agrupamento de Escolas A, situado na região de Aveiro. Este é constituído por vários estabelecimentos de educação, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário. Consultando o Projeto Educativo do Agrupamento, constatamos que este tem como princípios, valores e objetivos o desenvolvimento harmonioso da personalidade de cada criança, a igualdade de oportunidades, a formação de cidadãos livres e responsáveis e o respeito pelas leis e valores nacionais. No sentido de concretizar estes desígnios verifica-se preocupação com a promoção da melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, o reforço do rigor e do profissionalismo, o reconhecimento da comunidade enquanto parceiro estratégico, o trabalho em torno da cidadania e o melhoramento do aspeto e funcionalidade das infraestruturas. Neste sentido, o agrupamento procura “manter a familiaridade entre todos os seus membros; garantir a estabilidade e o equilíbrio físico e emocional de todos os seus elementos; promover a qualidade dos serviços prestados a toda a comunidade; fomentar a exigência e o profissionalismo no desempenho de qualquer atividade; mobilizar os grupos de trabalho através de lideranças a vários patamares” (...).

O Plano Anual de Atividades deste agrupamento pretende refletir o dinamismo e a missão de formação dos estabelecimentos de ensino que constituem o Agrupamento de Escolas A, dando uma visão da escola enquanto espaço de aprendizagem formal e não-formal, trabalho, esforço, respeito, autonomia e solidariedade. Salienta também a

importância dos pais/encarregados de educação e da comunidade educativa na dinâmica deste Plano Anual de Atividades, reconhecendo a família como primeira célula fundamental da ação educativa. Deste modo, cada uma das atividades propostas visa responder a um objetivo concreto dentro dos projetos globalizantes e transversais, das atividades de complemento/enriquecimento curricular e de apoio ao sucesso escolar, das atividades educativas/comemorações/exposições /dias de Patrono, das visitas de estudo, e do plano de formação interna.

A elaboração do Projeto Curricular decorre ao longo do ano.

3.2 - Caracterização da Escola

A Escola Básica onde decorreu o nosso estágio (escola A) é constituída por oito salas (duas pertencentes a cada ano de escolaridade do 1.º ciclo), uma biblioteca, um refeitório, um ginásio, um bloco com salas de apoio pedagógico e recreio (com uma zona coberta), cujo espaço tem vindo a ser reabilitado aos poucos em função das suas necessidades e da sua afluência. Existe também um cantinho de horta na parte traseira da escola.

Com cerca de 200 alunos que se distribuem por 8 turmas, esta escola dispõe de várias Atividades de Enriquecimento Curricular como, por exemplo, desporto, xadrez e música. Além disto, todos os alunos têm direito a aulas de andebol na componente letiva que são da responsabilidade de uma professora que vem por parte de um clube desportivo local. Estas acontecem de quinze em quinze dias e têm uma duração de 45 minutos, aproximadamente.

A escola está envolvida em dois projetos de oferta complementar, sendo um deles o TIA (Turista Infantil em Aveiro), e o outro o Eco-Escolas. O primeiro é um projeto que tem como objetivos dar a conhecer o património local às crianças, que podem aprofundar conhecimentos sobre o mesmo. Ao longo do ano, as crianças vão sendo confrontadas com a necessidade de pesquisar e de organizar informação acerca deste património e, em simultâneo, mobilizam competências de leitura e de escrita. É um projeto que visa envolver a comunidade e a valorização e respeito pelo património local. Neste contexto, pretende-se abordar assuntos relativos aos ovos-moles, às cavacas, ao S. Gonçalinho, a Santa Joana, aos moliceiros, às marinhas, entre outros, enquanto imagens da cidade de Aveiro.

O projeto Eco-Escolas é um programa internacional, que estimula e reconhece as ações e trabalhos de qualidade desenvolvidos pela escola, no que toca à Educação Ambiental para a Sustentabilidade. O facto de este programa ser coordenado a nível internacional, nacional, regional e de escola, permite a unificação de objetivos, metodologias e critérios comuns que respeitem a individualidade das escolas relativamente aos seus alunos e características do meio envolvente. Para além disso, conta com o apoio das Instituições da Comissão Nacional, parcerias com vários municípios e apoios específicos de mecenas para algumas das suas atividades. As escolas recebem informações e orientações para a implementação do Programa, e são ainda organizadas atividades de formação, como o Seminário Nacional, e de divulgação, como o Dia Bandeiras Verdes, entre outras. A escola poderá receber uma Bandeira Verde, mas para isso terá que demonstrar que seguiu a metodologia dos sete passos: Conselho Eco-Escolas, Auditoria Ambiental, Plano de Ação, Trabalho Curricular, Monitorização e Avaliação, Envolvimento da Comunidade, Eco-Código. Tendo em conta todos os pontos a serem cumpridos, a escola A poderá vir a ter bandeira verde, o que significa que ao longo do ano escolar terá tido um bom desempenho ao nível da Educação Ambiental para a Sustentabilidade.

Situada num centro urbano, a escola tem uma localização excecional com facilidade de acesso a espaços verdes como o Rossio, o Parque Infante D. Pedro, o Parque de Santo António e o Parque da Fonte Nova, a Biblioteca Municipal, o Mercado D. Manuel Firmino, as Salinas, vários museus como o de Santa Joana ou o Museu da cidade, a Universidade de Aveiro, a Fábrica - Centro Ciência Viva, entre outros locais de interesse.

A deslocação até às praias torna-se fácil, bem como a outros espaços verdes ou outros pontos turísticos (como a Ria de Aveiro, onde podemos encontrar os moliceiros e as salinas), podendo proporcionar às crianças novas experiências de exploração e descoberta do local onde vivem.

É de salientar que o plano anual de atividades é elaborado ao longo do ano letivo.

3.3 - Características e expectativas das famílias

Com base em informação e fichas individuais das crianças da turma fornecidas pela professora cooperante, pudemos obter uma visão global sobre o contexto familiar

das crianças. As 20 crianças da turma, maioritariamente, vivem com o seu pai e a sua mãe. Apenas duas crianças vivem apenas com um dos pais, num dos casos a mãe, noutro o pai. Uma destas crianças vive também com avós. Apenas quatro crianças não têm irmãos, dez têm um irmão e cinco têm dois.

Em relação às habilitações dos encarregados de educação e pais, a maior parte tem mais do que o 12.º ano de escolaridade (apenas 3 não completaram esta etapa escolar), apresentando qualificações académicas que vão desde a licenciatura a mestrado e doutoramento.

Considerámos ser importante conhecer as expectativas dos pais/encarregados de educação sobre a escola. Para esse efeito criámos um pequeno inquérito (por questionário). Nesse questionário, também era pedido aos pais/EE que, junto dos seus filhos, auscultassem as suas opiniões sobre a escola, desejos e autoavaliação em relação às suas aprendizagens. Em anexo 1, encontra-se esse questionário. Obtivemos resposta de 17 pais.

Essas respostas indicam que os pais desejam uma escola que trabalhe em complementaridade com a família, criando cidadãos capazes, confiantes e responsáveis. Assim, valorizam o desenvolvimento de cidadãos ativos e atentos aos outros, sabendo escutar e respeitar a diferença. Destacam a autonomia, criatividade e capacidade de reflexão, descoberta do mundo, construção de conhecimentos e valores positivos

3.4 - Caracterização da turma e níveis de bem-estar e implicação das crianças

A turma era composta por vinte crianças (catorze meninos e seis meninas), provenientes de vários estabelecimentos de educação pré-escolar, uns do mesmo agrupamento e outros de instituições particulares de solidariedade social. A turma incluía duas crianças com necessidades educativas especiais. Uma delas apresentava autismo e a outra tinha uma paralisia lateral do lado direito. Estas eram acompanhadas pela professora de educação especial, uma vez por semana. A criança com paralisia também era apoiada por uma professora que trabalhava com ele aspetos da visão.

Atendendo aos indicadores processuais implicação e bem-estar emocional propostos por Portugal e Laevers (2018), no final da fase de ‘observação e caracterização da realidade pedagógica’, que decorreu nas primeiras três semanas de estágio, as nossas

crianças apresentavam os níveis descritos no seguinte quadro (quadro1). Os nomes apresentados são fictícios para garantir o anonimato.

Crianças	Nível geral de BE						Nível geral de I						Comentários
Nomes	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
André			X					X					Aluno que demonstra cansaço e pouca rentabilidade
Diogo		X						X					Apresenta paralisia lateral
David						X						X	Nível indefinido, criança instável e à qual não conseguimos atribuir um nível exato. Este será entre 3 e 4
Filipe				X						X			
Gonçalo			X						X				
Heloísa				X						X			Organizada, atenciosa e despachada
Hugo				X						X			
Iara		X						X					Elemento mais novo; Dificil adaptação
Juliana			X					X					Vive no seu mundo, o que a ajuda para o aspeto do bem-estar
Jonathan			X						X				
Joel (J)				X		X			X			X	Quando é algo que lhe agrada implica-se mais;
Joel (P)			X						X				Em avaliação de Necessidades Educativas Especiais
Laura			X					X					
Miguel			X							X			
Matilde				X					X	X			Demonstra um nível elevado de implicação apenas nas atividades individuais
Martim			X						X				
Paula		X						X					Reservada;
Samuel			X					X					
Tomás				X					X				
Vítor				X						X			Implicado, nota-se algum bem-estar

Quadro 1 - Dados referentes ao início da fase de intervenção no 1.º CEB

4. Análise e reflexão em torno da turma e contexto escolar/sala de aula

4.1 - A turma

As crianças da turma apresentavam idades muito próximas, estando todas dentro da idade normal de entrada para o 1.º ano de escolaridade. Eram carinhosas, questionadoras e capazes de propor formas de resolver situações várias. No entanto, não deixavam de manifestar alguma irrequietude, necessidade de movimentação e as regras nem sempre pareciam ser bem compreendidas. Algumas crianças diziam que não gostavam de trabalhar porque “é chato e cansa muito”. Este aspeto foi referido pelo Gonçalo várias vezes, ao longo do tempo, daí que, inicialmente este apresentasse um nível de implicação de três e bem-estar quatro. E, na última avaliação feita, apresentada à frente, no quadro 2, este tinha valores de implicação e bem-estar mais baixos que os iniciais.

Notámos uma grande dificuldade em realizar trabalhos de grupo. As crianças pareciam muito centradas sobre si e tinham dificuldade em ouvir e respeitar a opinião do outro.

Olhando a tabela dos níveis de Bem-Estar e de Implicação, que registámos na fase inicial do nosso estágio, parece-nos que o nível geral de bem-estar era razoável, mas o nível geral de implicação era muito baixo. Deste modo, tentámos realizar atividades que pudessem ajudar a colmatar este aspeto. Vários trabalhos de grupo foram realizados com o intuito de as crianças perceberem que têm de trabalhar umas com as outras. Estes trabalhos não só ajudaram a nível geral a turma, como foram programados para terem um impacto a nível individual em algumas crianças, em particular, crianças que apresentavam alguma dificuldade na sua adaptação escolar. Ao aprenderem a trabalhar em grupo, acabavam por criar uma capacidade de entreaajuda maior e, isto apresentou efeitos a nível individual em algumas crianças.

Tendo em conta os aspetos analisados foram selecionadas quatro crianças para refletirmos sobre as mesmas. Duas delas apresentavam um nível de implicação e bem-estar mais alto, enquanto as outras duas níveis mais baixos.

Nos níveis que mais nos preocupavam seleccionámos a Iara e a Paula, duas crianças que apresentavam algumas dificuldades a nível da interação e da adaptação. Não eram muito comunicativas e acabavam por se moldar/submeter ao que a professora/adulto lhes pedia, muitas vezes sem perceberem o sentido do que lhes era pedido. Em contrapartida,

o Joel (J) e o Filipe demonstravam uma enorme capacidade de adaptação às exigências escolares e facilidade ao nível da comunicação, expondo dúvidas. Deste modo, isto colocava-os num nível superior em relação a algumas crianças em particular e na turma em geral.

4.2 O contexto escolar

Oferta educativa e organização

A sala de aula era ampla e apresentava o material comum: secretárias, cadeiras, armários próprios para arrumação de material, material informático (computador), projetor e quadro interativo. Note-se que a qualidade da projeção era muito fraca dada a pouca nitidez das imagens projetadas. O facto de a sala ter muita luz e não haver possibilidade de obscurecimento, também prejudicava a qualidade das projeções (vídeos, imagens, textos, *power-points*, etc.). Regista-se também como negativo o desconforto que a falta de aquecimento provocava, dado o frio que se fazia sentir na sala.

A realização de atividades de ciências no laboratório da escola era muito reduzida.

No espaço exterior existia sobretudo piso cimentado, onde encontramos os campos de futebol e de basquetebol, e algum espaço de terra batida. Seria desejável que houvesse uma divisão entre campos de jogos e não uma sobreposição como acontecia, o que criava momentos de desconforto nas crianças. Também seria bom se o espaço coberto fosse maior pois, quando chovia, as crianças tinham pouco espaço para as suas brincadeiras e movimentações. A prática desportiva, embora presente nas AEC, era dinamizada sobretudo por um professor de desporto, e circunscrevia-se ao andebol. Como nem todos os alunos frequentavam as AEC, nem todas as crianças tinham atividade física e desportiva. A professora titular quase não proporcionava atividade física e desportiva.

A disposição das mesas que encontrámos era a convencional, filas paralelas de cinco ou seis crianças viradas para o quadro. Estas estavam dispostas individualmente ou a pares consoante o que a professora foi observando após a receção da turma e as suas necessidades. No entanto, esta não favorecia o trabalho colaborativo entre as crianças mas o individualismo e competitividade entre elas. Por outro lado, também notámos que quando algumas crianças realizavam a sua tarefa mais depressa do que as outras, tinha de ficar a aguardar que chegasse o momento de uma nova atividade. Assim, verificavam-se

muitos momentos mortos que criavam algum aborrecimento nas crianças que, por sua vez, resultava em problemas de comportamento.

Verificámos que não existia uma abordagem individual e direcionada para as necessidades de cada criança. Independentemente do seu desenvolvimento e das suas capacidades, todos os alunos tinham que realizar a mesma tarefa. Alunos que sabiam ler, que não sabiam, alunos com NEE... todos eles tinham a mesma tarefa e todos tinham que andar ao mesmo ritmo. Não havia liberdade para as crianças fazerem as atividades ao seu ritmo e muitas vezes avançavam sem perceber o que estavam a fazer. Não estávamos perante um contexto que estimulasse a autonomia das crianças, nem que respeitasse os seus ritmos e capacidades. Não existiam atividades adaptadas aos alunos que mais necessitavam, nem liberdade de ação havendo assim muitos tempos mortos. Estes aspetos abriram caminho para a estruturação da nossa intervenção e elaboração das atividades realizadas.

Espaço para iniciativa e clima relacional

Ainda que, globalmente, não fosse valorizado o espaço de iniciativa e de liberdade das crianças, sendo as regras definidas pela professora de uma forma um pouco rígida, algumas vezes as suas ideias eram ouvidas e usadas para criar algo que as crianças gostavam. Mas, de forma predominante, sentia-se um clima de contenção e controlo que, por vezes, criava mal-estar nas crianças. As crianças tinham pouca autonomia, sendo muito dependentes do adulto para, por exemplo, avançarem nos seus trabalhos.

A nível geral as crianças tinham uma boa relação entre si mas percebia-se que algumas crianças estavam bastante à parte. A relação com os adultos era globalmente boa. A relação com as crianças com NEE era positiva, embora se verificasse que no recreio estas crianças brincavam muitas vezes sozinhas e a interação com elas era reduzida. Em algumas crianças observava-se uma integração e uma inclusão plena no grupo, no entanto existiam alguns casos em que as crianças eram postas de parte ou em que os grupos de trabalho eram muito formatados para os amigos que cada um queria e com quem se davam melhor. Inicialmente, a disposição da sala ainda prejudicava mais estes aspetos pois as crianças estavam lado a lado em filas e só mantinham contato com esses colegas.

Aquando da mudança conseguimos mexer nos grupos para que houvesse uma aceitação de todos e uma entreaajuda maior, independentemente de serem ou não dos seus grupos de amigos chegados.

Opinião das crianças sobre a escola

Com base no inquérito por questionário, apresentado no anexo I que, dirigimos aos pais, e que continha questões a serem exploradas junto das crianças, recolhemos algumas informações sobre a opinião que estas tinham sobre a escola, o que mais gostavam, o que menos gostavam, e também os seus desejos.

As crianças valorizavam as amizades com as crianças da escola e relações com a professora e estagiárias. Algumas indicavam que ter trabalhos de casa era um ponto menos positivo mas o desejo de conseguir ler era muito claro. Quando questionadas sobre o que desejavam, as crianças diziam que gostariam de ter a mesma professora nos quatro anos do 1.º CEB e salientavam a expressão plástica, cantar e jogos como coisas que gostavam de fazer na escola.

Foram referidos como aspetos positivos o espaço interior para o desporto, bem como a biblioteca escolar. Gostavam que houvesse mais atividades fora do contexto escolar. A nível exterior o campo de jogos e a existência de plantas e árvores era visto como algo bom mas que poderia ser mais enriquecido. Gostavam que existisse um escorrega assim como animais na escola. Algumas crianças referiram ter pouco tempo no recreio da manhã e que muitas vezes lhes batiam.

Também se referiam ao espaço exterior falando da falta de espaço coberto e que desejavam que este existisse para poderem “brincar quando chove”. Também gostavam que existissem mais aulas desportivas e que os campos fossem separados para poderem ser praticadas diversas modalidades ao mesmo tempo.

5. Objetivos e iniciativas ao nível da intervenção pedagógica

Atendendo ao observado e anteriormente descrito, delinearam-se algumas ideias para a nossa intervenção que pretendíamos que fosse mais estimulante e potenciadora de níveis mais elevados de implicação e, simultaneamente, favorecedora do bem-estar das crianças.

Uma das nossas preocupações foi a de apresentar atividades que fossem ao encontro dos interesses das crianças e que as cativassem, envolvendo a articulação das

áreas curriculares como português, matemática e estudo do meio com áreas de expressão artística e físico-motora, estas muito apreciadas pelas crianças.

Como referido, desde o início percebemos que as crianças da turma não sabiam trabalhar em grupo nem tinham comportamentos de ajuda entre si, sendo muito competitivas. Algumas crianças quase não comunicavam com as outras parecendo muito inseguras e com medo de se expor. Considerámos que a disposição das mesas em filas promovia o individualismo e não facilitava o trabalho de grupo.



Imagem 1 - Disposição da sala do 1.º CEB após a nossa intervenção

Assim, entendemos que seria melhor dispor as mesas da sala de forma a que as crianças formassem pequenos grupos, como podemos verificar na Imagem 1. A turma ficou, então, organizada em cinco grupos de quatro crianças, agrupados em pequenas ilhas de mesa, havendo em cada semana um “responsável” de mesa (a que as crianças chamavam de chefe de mesa). Esta disposição foi implementada logo no início das nossas intervenções e facultou mais momentos de **trabalho de grupo e mais momentos de entreajuda** (p. ex. as crianças que terminavam o seu trabalho muitas vezes passavam a ajudar os colegas que estavam com mais dificuldades em fazer a atividade).

Esta iniciativa também ajudou a melhorar o problema dos tempos mortos devido ao facto de na turma haver crianças com níveis e ritmos de aprendizagem muito diversos (desde crianças que já sabiam ler a crianças que ainda nem sequer identificavam letras básicas).

Também sentíamos que era importante dar **mais espaço para a livre iniciativa** das crianças, assegurando que, em alguns momentos, elas tivessem oportunidade de gerir a sua ação. Isto envolveria, naturalmente, o respeito de um conjunto de regras e limites.

Assim, e ainda considerando problema dos tempos mortos, e os problemas de comportamento que muitas vezes surgiam associados ao aborrecimento das crianças nesses tempos, criámos um **espaço biblioteca** ao fundo da sala, com um tapete e almofadas, para onde as crianças podiam ir no final da sua tarefa. Para além de poderem ir para esse espaço biblioteca ao fundo da sala, as crianças também poderiam ir fazer modelagem com plasticina ou estudar alguma matéria. Elas decidiam o que iam fazer e para onde iam.

De entre as iniciativas e atividades realizadas, destacam-se as seguintes:

- Não faz mal ser diferente

Dada a existência de duas crianças com NEE na sala que, por vezes, eram deixadas de fora das brincadeiras e pouco escolhidas para realizarem diversas atividades, sentimos necessidade de estimular a reflexão sobre comportamentos de **inclusão** no dia-a-dia. Para além destas crianças, outras suscitavam a nossa preocupação pelo facto de sentirmos que muitas vezes eram postas de lado pelos colegas.

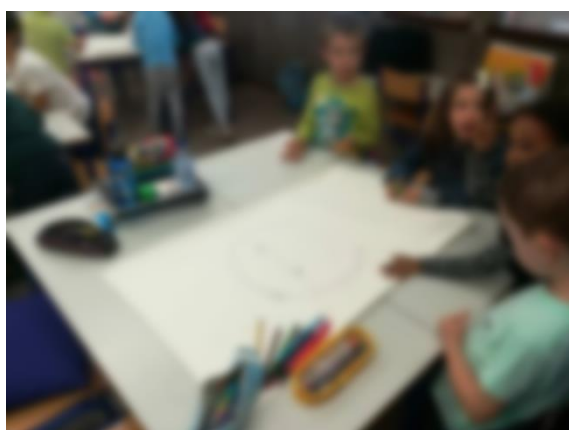
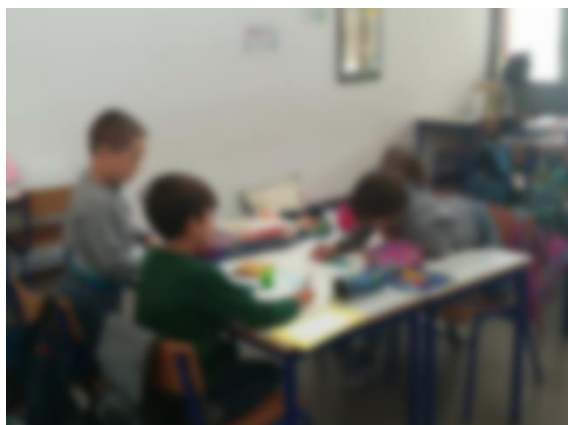
Deste modo, as atividades planeadas foram executadas com o intuito de haver uma maior inclusão e integração de todos, o que proporciona uma melhoria na adaptação escolar. As crianças não só debateram sobre o tema como tiveram oportunidade de experienciar diversos aspetos que os fizeram compreender algumas situações.

Nesta atividade, realizada no dia 23 de outubro de 2017, as crianças no espaço da biblioteca da sala de aula, escutaram uma história, observaram as suas ilustrações e conversaram sobre a história do livro que foi explorado (planificação da atividade no anexo II). O livro¹ tratava a temática do ser diferente através de várias imagens soltas que eram acompanhadas de frases, relacionadas com as mesmas, como por exemplo, “não faz mal ter rodas”, “não faz mal ser careca”, “não faz mal ter óculos”. Este tema foi abordado com o auxílio da professora de educação especial, procurámos passar a mensagem de que

¹ PARR Todd (2006). *Não faz mal ser diferente*. Edições Gailivro. ISBN: 9789895573080

ser diferente não é mau e que todos somos diferentes e que o respeito e atenção a todos é importante. No final cada grupo foi desafiado a desenhar e pintar numa folha de papel de cenário um menino diferente e a quem davam um nome. Nas imagens 2 observamos a realização da atividade em grupo e o seu resultado final.

Consideramos que as crianças perceberam bem a mensagem e que começaram a dar mais atenção aos meninos “mais diferentes” da turma e procurar respeitar e considerar a forma como todos se sentem.

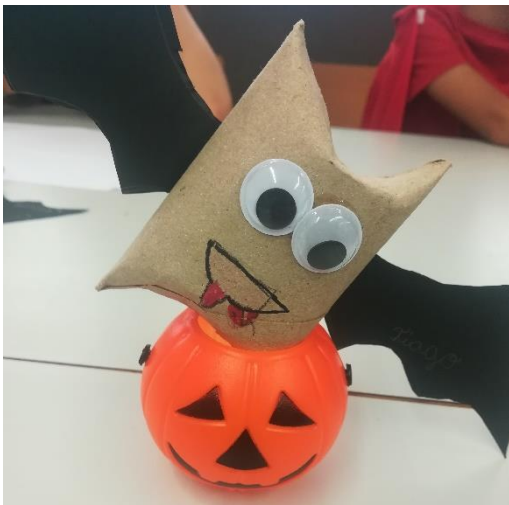


Imagens 2 – Imagens da realização da atividade Não Faz Mal Ser Diferente

Halloween

Atendendo à existência de crianças presente no contexto pela primeira vez, e sabendo o quão importante é para as crianças o estabelecimento e relações positivas entre todos, procurámos **fortalecer as ligações entre as crianças**.

Fizemos uma caça ao tesouro, relacionada com o Halloween no dia 31 de outubro de 2017, que implicava que o grupo funcionasse em conjunto, não devendo deixar colegas para trás. Nalguns grupos, inicialmente, algumas crianças adotaram uma postura individualista e competitiva não prestando grande atenção aos restantes membros do grupo. Contudo, como para os desafios serem considerados ultrapassados tinham de ser resolvidos em grupo, as crianças foram alterando o seu comportamento, ficando mais atentas à forma como se podiam entreatuar e, conjuntamente, resolver o desafio. Nas imagens 3 podemos observar uma das atividades temáticas deste dia que foi realizada no âmbito da expressão plástica.



Imagens 3 – Dia de Halloween

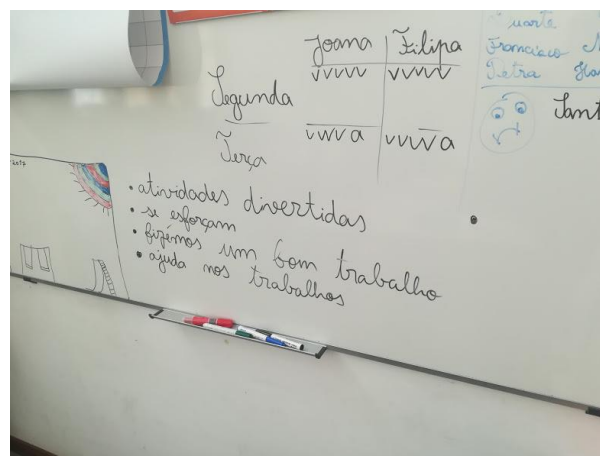
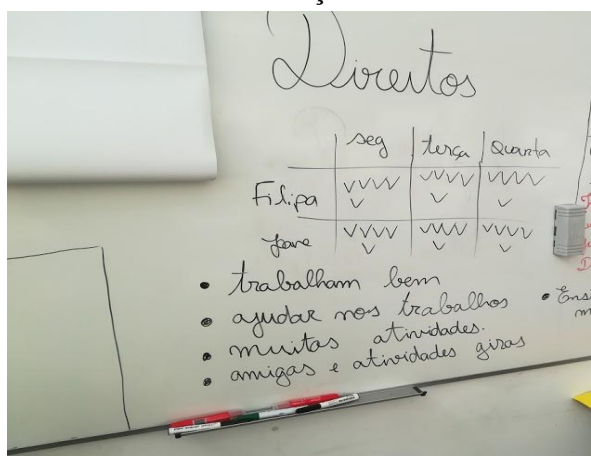
Avaliação das estagiárias pelas crianças

Uma situação que era vivida com muito desconforto e mal-estar pelas crianças era o facto de o seu comportamento, sobretudo o “mau” comportamento, estar sempre a ser assinalado no quadro através de caras tristes, com tracinhos que se acumulavam à frente das caras (*smiles*) e nome das crianças. Porque sentimos que essa situação era muitas vezes hipervalorizada, feita de uma forma autoritária, injusta e geradora de imagens depreciativas das crianças, entendemos que seria importante procurar banalizar essas avaliações e dar a possibilidade às crianças de, elas próprias, avaliarem os nossos comportamentos enquanto professoras estagiárias.

Assim, decidimos introduzir um quadro de avaliação das estagiárias, que se prolongou até ao final das nossas intervenções. A avaliação essa era discutida e decidida entre as crianças. Usavam *smiles* e, em pequeno grupo, justificavam a sua apreciação do nosso desempenho, como podemos verificar nas imagens 4, a baixo apresentadas.

Paralelamente, conseguimos que os tracinhos que assinalavam a frequência dos “maus” comportamentos pudessem ser apagados quando a criança evidenciava esforço em melhorar e que, no início do dia, tivessem o “cadastro” limpo. Note-se que no começo os tracinhos dos maus comportamentos passavam de uns dias para os outros.

Esta iniciativa teve um efeito muito positivo, sendo que as crianças assumiram com grande sentido de responsabilidade a nossa avaliação. Por outro lado, verificou-se um amenizar do clima de tensão induzido pelas carinhas tristes e tracinhos junto aos nomes das crianças expostos no quadro. Esta iniciativa contribuiu, assim, para a melhoria do bem-estar das crianças.



Imagens 4 - Dados da avaliação das estagiárias

Dia do pijama

Esta atividade foi extremamente mobilizadora e muito bem conseguida, tomando uma proporção que não esperávamos que viesse a ter. A par com a vertente solidária que a iniciativa do Dia do Pijama envolve, procurámos mobilizar e unir toda a comunidade em volta de um projeto conjunto. Plenamente, consideramos que atingimos os nossos objetivos.

O Dia do Pijama é um dia com uma vertente solidária *feito por crianças que ajudam outras crianças*. É um dia que serve para relembrar e também alertar que todas as crianças têm direito a um lar e a uma família.

Inscrevemos a escola nas iniciativas do Dia do Pijama e em todas as turmas se trabalhou o livro do Dia do Pijama. Todos participaram na recolha de dinheiro, que foi enviado posteriormente, por cada turma, para a instituição dinamizadora do Dia do Pijama. Junto da nossa turma, em sala de aula, para além da análise e conversa em torno da história do livro do dia do pijama, propusemos a confeção de uma máscara de dormir. Neste dia, toda a comunidade escolar andou vestida a rigor e preceito (em pijama). Na zona exterior da escola, como podemos ver pelas imagens 5, preparámos uma coreografia e fizemos um videoclip, gravado e editado por nós, com crianças, pais, professores, funcionários e o diretor do agrupamento a cantar e dançar vestidos de pijama. A iniciativa foi relatada no jornal Molicheiro.





Imagens 5 – Concentração no exterior da escola no Dia do Pijama

Na continuidade desta atividade, trabalhamos com a nossa turma o tema dos **direitos das crianças**, nomeadamente o direito a ter uma família. As crianças participaram com entusiasmo, escutando-se e dando a sua opinião, e falaram de direitos como direito a poder tomar banho e a comer, o direito ao amor, entre outros. No prolongamento desta atividade resultou a elaboração de um cartaz por cada grupo de crianças sobre os direitos, estes são apresentados na imagem 6.

Foi uma atividade muito importante para o desenvolvimento do sentido de identidade e de pertença à escola e turma, que ajudou à criação de um clima de alegria e de envolvimento no projeto de todas as crianças. Ficamos muito satisfeitas em perceber a evolução na forma como as crianças eram capazes de falar na sua vez, de escutar e respeitar as ideias dos outros.



Imagem 6 – Cartazes dos direitos das crianças (Continuidade da atividade Não Faz Mal Ser Diferente)

6. Análise e reflexão sobre as iniciativas realizadas e seus efeitos no bem-estar e implicação das crianças

Sendo o nosso principal objetivo melhorar os níveis de implicação e de bem-estar observados nas crianças nas primeiras semanas do nosso estágio, procurámos que as iniciativas e atividades desenvolvidas fossem geradoras de efeitos positivos a este nível.

No sentido de tornar mais claro o que poderá ter sido fruto ou efeito da nossa intervenção, apresentamos a tabela seguinte que assinala os níveis de implicação e de bem-estar das crianças no final do nosso estágio.

Crianças	Nível geral de BE						Nível geral de I						Comentários
Nomes	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
André			X					X					
Diogo		X						X					Notou-se ao longo do semestre que a presença da professora da visão o ajudava a realizar melhor as suas tarefas. No entanto, não houve alterações nos seus níveis e I e BE.
David			X						X				Criança muito irrequieta e que embora aprenda bem não o demonstra
Filipe				X						X			
Gonçalo			X					X					Ao longo do semestre esta criança baixou imenso o seu nível de implicação. Parece ter vindo a perder todo o interesse na escola.
Heloísa				X						X			
Hugo				X						X			
Iara			X					X					Criança com muitas dificuldades. No entanto a sua participação em sala de aula e o seu à vontade melhorou significativamente.
Juliana			X					X					
Jonathan			X						X				
Joel (J)				X		X			X	X		X	Quando realiza atividades em que se sente à vontade e mais seguro a sua implicação aumenta.
Joel (P)			X						X				Em avaliação de Necessidades Educativas Especiais
Laura			X					X					
Miguel			X							X			
Matilde				X						X			Deixou de haver problemas com os trabalhos de grupo. Implicação melhorou.
Martim			X						X				
Paula			X						X				Melhorou o seu bem-estar e implicação nas tarefas.
Samuel			X					X					
Tomás				X					X				
Vítor				X						X			Implicado, nota-se algum bem-estar

Quadro 2 - Dados referentes ao final da intervenção no 1.º CEB

No período de tempo em que estivemos neste contexto notámos algumas melhorias nos níveis de implicação e de bem-estar. No entanto, algumas crianças mantiveram os mesmos níveis e algumas crianças desceram os seus níveis, como é o caso do Gonçalo. Percebemos ao estar em contato com a criança, que esta terá criado uma enorme expectativa e achava que algumas aprendizagens aconteceriam rapidamente. O facto de isso não acontecer acabou por o desmotivar.

Observámos que a Matilde melhorou imenso na sua comunicação em grupo, tornando-se, assim, mais aberta e receptiva e que a Paula se foi sentindo mais confiante, sendo capaz de participar.

Globalmente, consideramos que com as iniciativas que tivemos, procurando que todos se sentissem ajudados e incluídos e estimulando as crianças mais receosas e inseguras, obtivemos algumas melhorias a nível de bem-estar, bem como nos níveis de implicação.

Várias crianças, provavelmente pelo facto de começaram a ser ajudadas e estimuladas pelos seus colegas, e adultos, foram perdendo o medo de interagir. Salientamos, por exemplo, o caso de Iara, Martim, Joel (J) e Diogo que apresentaram melhorias.

No entanto, as melhorias não foram significativas o suficiente para que nos sintamos totalmente satisfeitas. Muitas crianças não alteraram os seus níveis de implicação e de bem-estar.

Sabemos que o processo de desenvolvimento não é linear e automático. Várias variáveis não controladas por nós afetarão a forma como as crianças experienciam o contexto escolar. A nossa intervenção representa uma pequeníssima parte daquilo que é a vida de cada criança. Embora passássemos cerca de 3 meses com as crianças, de setembro a dezembro, este tempo não é suficiente para criar grandes resultados e que apresentem melhorias a nível geral, no entanto, a nível individual foram visíveis melhorias em algumas crianças. Embora seja algum tempo, o facto de não ser regular e de não ser toda a semana prejudica o efeito que as intervenções podem ter. Isto porque,

ao final da semana existia outro método a ser utilizado, diferente do que nós desenvolvíamos.

Apesar de tudo, consideramos que no final do semestre as crianças da turma pareciam ser mais respeitadoras entre si, e os comportamentos melhoraram. Havia uma maior abertura e ligação das crianças e os comportamentos de entreajuda foram-se tornando cada vez mais espontâneos.

O facto de termos procurado oferecer atividades diferentes e mais estimulantes também terá ajudado as crianças a mostrar um pouco mais de interesse pela escola. Na nossa intervenção procurámos ser professoras amigas e próximas das crianças, atentas às suas necessidades de carinho e, dentro da nossa limitada margem de ação, procurámos alargar a participação e espaço de autonomia das crianças.

Algo que nos parece que poderia ter um efeito mobilizador, mas, que não tivemos possibilidade de realizar seria uma maior exploração da área de Estudo do Meio, nomeadamente através de experiências em laboratório.

Ainda, destacamos um projeto que preparámos mas que, devido a alguns contratempos que não passavam por nós, não foi possível realizar: a ida à fábrica da Vista Alegre em Ílhavo. Nesta atividade, as crianças iriam explorar aspetos da sua região, no âmbito do projeto TIA.

Outro aspeto a pensar, no sentido de diversificar a oferta educativa, seria utilizar os espaços exteriores (jardins) também como espaços para aula, criando um ambiente mais solto e natural. Neste âmbito, desenvolver um projeto de reabilitação de canteiros da escola ou até mesmo de zonas de jardim e horta para haver mais contacto com natureza e até introduzir animais domésticos na escola poderia ser particularmente cativante para muitas crianças. A escola tem várias zonas verdes próximas que poderiam ser mais mobilizadas para o trabalho com as crianças.

7. Reflexão em torno da forma como aconteceu a integração na escola de quatro crianças

Neste capítulo, pretendemos apresentar os casos de quatro crianças que nos suscitaram interesse em melhor perceber os seus comportamentos, tendo em conta a fase

vivida por todas elas: entrada na escola. Uma das crianças é o Filipe, uma criança que pode ser descrita como a que qualquer professor gostaria de ter na sua turma. As outras três são crianças cujos comportamentos suscitam mais preocupação e desafio e cuja entrada na escola parece ser vivida com alguma tensão.

Voltamos a chamar a vossa atenção para o facto de todos os nomes usados serem fictícios.

O Filipe – Vivia no centro de Aveiro, com os pais (assistente comercial e diretor financeiro) e dois irmãos de 9 anos que frequentavam a mesma escola.

Iniciou a escola com praticamente 7 anos, feitos no dia 22 de setembro. Do ponto de vista do seu bem-estar emocional e implicação era uma criança que estava muito bem, desfrutando bem da experiência da escola.

Era uma criança carinhosa, que se preocupava com os outros. Empenhava-se nas atividades, aprendia rapidamente e apresentava maior autonomia que a maioria dos colegas, muito disponível para ajudar os outros e trabalhar em grupo. Dava opiniões e fazia sugestões sobre atividades a desenvolver.

O Filipe estabelecia facilmente relações com os outros (professor, estagiárias, auxiliares, colegas), havendo um grupo de crianças da turma ao qual estava mais ligado.

A área em que se notava maior implicação e à vontade do Filipe era no Português. Efetivamente era uma das crianças da turma que sabia ler, que fazia ditados com facilidade, chegando mesmo a criar palavras. Tinha a facilidade de sozinho conseguir juntar várias sílabas no sentido da formação de palavras. No campo da Matemática, encontrava, por vezes, algumas dificuldades mas, em geral, era igualmente muito bem-sucedido evidenciando um bom cálculo mental. A área da Expressão e Educação Físico-Motora era também uma área forte e muito apreciada.

Globalmente, desempenhava as tarefas de forma rápida e correta e mostrava um claro gosto em aprender sempre mais. De acordo com o referido por si, o que gostava mais era de “escrever, brincar e aprender”, gostando de todas as áreas curriculares.

Ainda que houvesse o risco de os seus níveis de implicação virem a descer dado o seu nível de desenvolvimento, em que dominava praticamente todos os conteúdos, e não encontrar verdadeiro desafio intelectual nas atividades, no final do 1.º período escolar, isso não se verificava.

Claramente, o Filipe era uma criança que estava bem consigo próprio, com os outros e a escola em geral.

A Iara – Os pais trabalhavam na área da restauração e estavam separados. A Iara vivia com o pai e os avós paternos em Aveiro. Tinha um meio-irmão do lado da mãe. Os avós eram, talvez, as figuras de referência mais importantes no dia-a-dia da criança.

Tinha acabado de fazer 6 anos (15 de setembro) no início do ano letivo. Quer do ponto de vista do seu bem-estar, quer do ponto de vista da sua implicação, apresentava níveis baixos (2) e, por conseguinte, preocupantes.

Era uma criança doce e carinhosa que parecia lidar com dificuldade com os desafios e exigências que a escola colocava. A sua irrequietude e dificuldade em estar sentada durante muito tempo em frente à mesa de trabalho, a espontaneidade na forma como se expressava (rindo, cantarolando, saltitando...), a sua clara necessidade de brincar e a forma como “saía” da sala de aula e “voava” para o mundo da sua imaginação, eram características que nos pareciam revelar alguma imaturidade e que dificultavam a sua integração numa escola ou sala de aula muito tradicional. Essa imaturidade também parecia revelar-se ao nível de dificuldades de aprendizagem, sobretudo quando o que estava em causa exigia maior capacidade de pensamento abstrato.

A sua relação com a professora era tensa. Percebia-se que não se sentia à vontade e que a temia. A professora estava constantemente a chamar a atenção da Iara, a ralhar e a apontar o seu nome no quadro, junto à carinha triste. Em frente ao seu nome sucediam-se tracinhos que assinalavam os vários momentos em que a Iara se teria portado mal. Inicialmente, estes tracinhos ficavam registados de um dia para o outro. Ou seja, todos os dias a Iara iniciava o seu dia com a indicação bem visível dos seus “pecados” anteriores e conseguir apagá-los não era fácil.

Dava-se bem com a maior parte das crianças e participava bem em trabalhos de grupo. No recreio, brincava sobretudo com crianças de uma idade superior a dela, que conheceria de outros contextos.

Os seus níveis de implicação eram melhores em atividades que envolviam conversar sobre temas de cariz mais social, análise de histórias e comportamentos, manifestando uma grande atenção ao detalhe e perspicácia relacional. As apreciações que fazia nos momentos de avaliação das estagiárias evidenciavam mesmo uma certa maturidade,

equacionando vários aspetos a ter em conta na avaliação. Do mesmo modo, a forma como agradecia uma ajuda na resolução de uma ficha (“obrigada, por me ajudares”) denotava ser uma criança especial, percebendo-se o alívio que sentia quando resolvia o exercício. É que o importante era “safar-se” daquele exercício gerador de grande desconforto... ou seja, completá-lo e mostrar que já o tinha feito (ainda que não o tivesse percebido, realmente) e sentir-se a par com as outras crianças que, entretanto, iam resolvendo os exercícios com mais facilidade.

As tarefas em que evidenciava maior dificuldade eram sobretudo na área da Matemática, envolvendo uma maior abstração, mas também no Português, apresentando também dificuldades nos grafismos. Muitas das suas letras e mesmo números não eram facilmente identificáveis.

Como qualquer criança, gostava de aprender e orgulhava-se quando o conseguia. Mas do que tivemos oportunidade de observar, a escola trabalhava para uma criança média que devia acompanhar o programa previsto tal qual era apresentado a todas as crianças, e a Iara tinha dificuldade em o fazer. No seu caso, seria importante uma maior diferenciação pedagógica e uma atenção especial ao seu bem-estar e autoestima. Mas, o que parecia acontecer é que o programa ia avançando sem que, efetivamente, a Iara tivesse integrado conhecimentos básicos para aprendizagens posteriores, acumulando défices e construindo uma autoestima muito frágil.

A Iara especializava-se em agradar ao adulto, procurando sobreviver e ocultando, na medida do possível, as suas dificuldades e assegurando umas réstias de autoestima. É uma criança que ia aprendendo a deixar de ser ela própria para tentar ser aquilo que não é mas que gostaria de ser para conseguir agradar ao adulto.

Claramente, a sua entrada na escola não estava a correr bem.

A Paula – Residia em Aveiro, com os pais e um irmão de 4 anos. Os pais exerciam a profissão de programador informático e *designer*.

Tinha praticamente a mesma idade da Iara. Fez 6 anos no dia 13 de setembro e, à semelhança da Iara, apresentava níveis de implicação e de bem-estar baixos (2).

Era uma criança muito sossegada, tímida e reservada, com muito medo de se expor em grande grupo. Dava-se bem com algumas crianças que lhe eram mais próximas e que já conhecia do jardim-de-infância.

A sua relação com a professora era um pouco superficial e distante e, quando necessitava de ajuda, recorria sobretudo às estagiárias com quem desenvolveu uma relação de maior afeto e proximidade.

Aprendia bem e evoluiu claramente na área da Matemática e Estudo do Meio. Realizava os ditados com alguma facilidade, ainda que o Português, e respetivos grafismos, fosse uma área em que estava menos à-vontade. Algo que ansiava ser capaz era “juntar as letras para ler”. Realizava os trabalhos da área das Expressões com muito cuidado e sucesso.

A sua maior dificuldade estava na comunicação e exposição oral perante toda a turma.

Distraía-se facilmente, ficando a olhar os colegas, e chorava muito quando repreendida. Ter o seu nome no quadro, associado a uma carinha triste, era sentido como uma exposição humilhante e até injusta e, nessas alturas, o choro era muito forte. Sentia muito a pressão da avaliação e do olhar dos outros.

A Paula necessitava de uma abordagem que fortalecesse a sua segurança e que desvalorizasse o peso excessivo atribuído à avaliação, cultivando a aceitação e respeito por aquilo que cada um é. Não nos parece que a escola que a Paula encontrou estivesse a facilitar isso.

O Joel (J) – Residia em Aveiro com os pais (advogado e professor universitário) e um irmão mais velho de 10 anos. Iniciou a escola com 6 anos feitos 5 meses antes, em abril.

Não foi fácil atribuir níveis ao seu bem-estar e implicação. No entanto, consideramos que estes se encontravam mais perto de níveis de bem-estar e implicação elevados. Ainda assim, pareceu-nos que em atividades mais físicas e motoras a sua implicação era muito elevada e os sinais de bem-estar eram claros. Nas outras áreas curriculares demonstrava algum interesse e procurava acompanhar os melhores alunos. Oscilava entre os níveis 2, 3 e 4 de implicação. Não apreciava muito os trabalhos na área das Expressões e, quando tinha de os realizar, os seus níveis de implicação eram, em geral, baixos. Aprender a ler e escrever era algo que desejava muito.

Era uma criança muito ativa, apreciando atividades em que, por exemplo, tinha de ir à biblioteca, manusear e explorar livros. A movimentação, competição e desafios motores que a atividade desportiva envolve era algo muito gostado.

Era questionador e geralmente bem-sucedido na resolução dos problemas inerentes às tarefas escolares.

Procurava o apoio da professora sempre que necessitava e a relação com as estagiárias também era positiva. Tinha uma boa relação com os colegas da turma mas tinha dificuldades em trabalhar em grupo. O partilhar decisões e render-se à opinião maioritária do grupo não era fácil. Muitas vezes ficava aborrecido porque não era a sua vontade que prevalecia e perdia algum interesse na atividade.

Lidava com muita dificuldade com a contrariedade e repreensão e, por vezes, chegava mesmo a chorar. Aceitar que errou e assumir essa responsabilidade ainda era difícil. Aceitar que nem sempre é ele que “mandava” e que tinha de conjugar os seus interesses com os dos outros pareceu-nos ser uma das grandes aprendizagens a promover pela escola.

Do nosso ponto de vista, o tipo de abordagens que procurámos implementar junto da turma foram importantes e adequadas e necessitavam de ter continuidade para que se verificasse progresso ao nível das atitudes e comportamento desta criança.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O estágio na escola B, na sala B do jardim-de-infância, decorreu ao longo de 13 semanas, três dias por semana, entre 19 de fevereiro e 6 de junho de 2018. Durante as primeiras três semanas o nosso principal objetivo foi o de observar para compreender e caracterizar a realidade pedagógica do contexto de estágio. Seguiram-se as fases de intervenção pedagógica, de duração e responsabilidade crescente, e alternadas entre as estagiárias.

Passamos a expor a caracterização da realidade pedagógica do contexto de jardim-de-infância que conhecemos durante este segundo semestre de 2017/2018.

8. Caracterização da realidade pedagógica na EPE

8.1 O agrupamento

O Agrupamento de Escolas B situa-se numa zona periférica de Aveiro. Para além da Escola Básica e Jardim de Infância B, abrange várias outras escolas e jardins-de-infância.

Podemos encontrar diversas informações *online* no site do agrupamento destacando a preocupação com respostas adequadas às necessidades e expectativas das famílias, dando-lhes apoio em situações de abandono, e apostando na educação e formação, abrangendo valores como os da cidadania, solidariedade, justiça, e respeito pela diferença e pelo próximo. Defende ainda a transversalidade da educação para a cidadania, o respeito pelos outros, a prioridade do social, e o desenvolvimento do espírito crítico.

O mesmo integra alguns projetos que complementam o currículo como: o desporto escolar, o Erasmus +, o Eco escolas, o projeto Ler+ do plano nacional da leitura (adotado pelas bibliotecas escolares do agrupamento), o projeto de voluntariado da leitura (integrado na biblioteca escolar da escola secundária B), o Clube de leitura para pais e encarregados de educação, na biblioteca escolar, o projeto educação para a saúde e educação sexual, o Comenius e o Espiral. No projeto educativo não encontramos quaisquer tipo de especificações no âmbito do Comenius nem do Erasmus+.

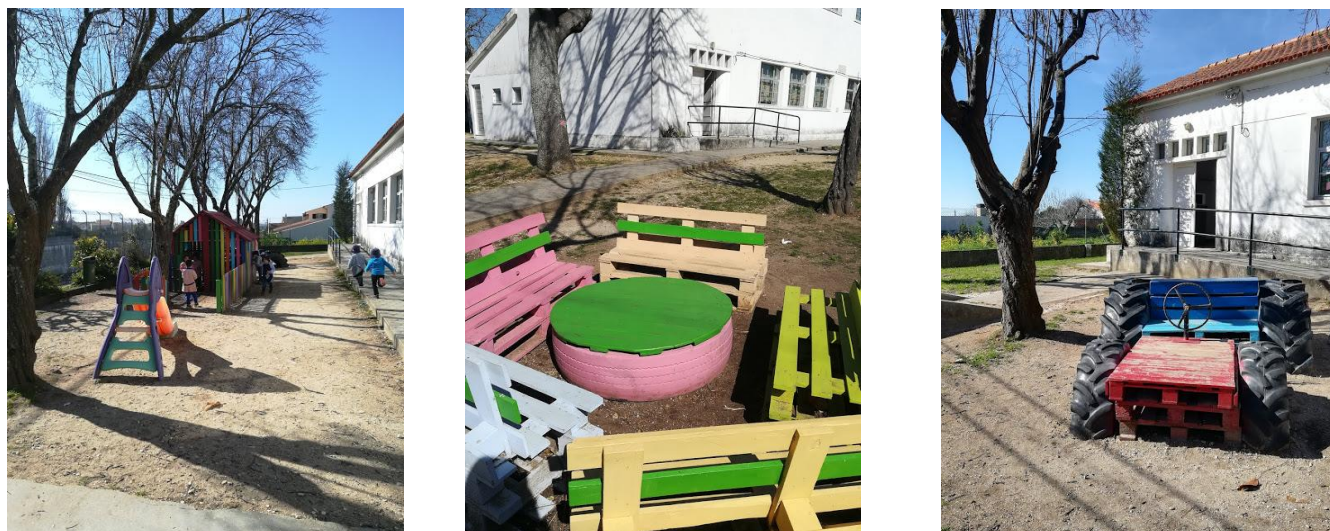
O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas B apresenta as áreas prioritárias de intervenção, os objetivos e as estratégias de atuação para o triénio 2015-2018, tendo em conta as avaliações do projeto educativo anterior, as orientações da Inspeção Geral da Educação e Ciência, e a vivência diária da comunidade educativa. Neste, salientamos

algumas áreas de intervenção, nomeadamente o “prosseguimento da dinamização de projetos ecológicos”, com o objetivo de “incrementar a participação dos alunos em projetos ecológicos, tendo em vista o fomento da responsabilidade nessa área” (Agrupamento de Escolas B, 2015, p.16). Para tal, espera-se que se criem infraestruturas que possibilitem o desenvolvimento e a participação em projetos ecológicos, e que se inclua a comunidade. Outra área de intervenção é o “reforço das estratégias de autonomia dos alunos no processo de ensino-aprendizagem”, com o objetivo de “continuar a promover o ensino centrado no aluno, estimulando a autonomia, a responsabilidade e o trabalho colaborativo” (p.16). Para atuar sobre isto pretende-se que os docentes tenham uma formação no desenvolvimento de técnicas que fomentem a autonomia, a responsabilidade, e o gosto pela aprendizagem por parte dos alunos. Importa também referir a área de intervenção relacionada com o envolvimento dos alunos, pais e Encarregados de Educação no processo de ensino-aprendizagem”, com o objetivo de “continuar a promover a responsabilização dos alunos, dos pais e Encarregados de Educação no processo de aprendizagem” (p.16). Por fim, salientamos que se pretende intervir no “crescente envolvimento cívico dos alunos” para “melhorar a participação e comprometimento cívico dos alunos”, sendo necessário “fomentar a educação ambiental, hábitos de alimentação e vida saudável, interculturalismo e envolvimento em ações de voluntariado” (p.16).

8.2 A escola/jardim-de-infância

A Escola Básica B era constituída por três blocos: o edifício que aloja o primeiro ciclo do ensino básico e a sala da Componente de Apoio à Família (CAF); o edifício que engloba o refeitório e uma outra sala do jardim-de-infância (JI); um edifício ligado por um pequeno coberto ao edifício do primeiro ciclo do ensino básico, onde se encontrava a sala B do jardim-de-infância (JI) (onde estagiámos) e a sala de professores.

Como podemos verificar nas imagens 7, a nível exterior, esta escola apresentava um piso, maioritariamente, em terra batida, havendo dois cobertos cimentados, um atrás de cada edifício frontal da escola. Existia ainda uma zona mais direcionada aos jogos de campo onde encontramos duas balizas. A parte da frente da escola continha algumas estruturas como um trator, uma casinha e ainda uma mesa com banquinhos, construídos pelos pais no ano letivo anterior.



Imagens 7 – Frente exterior do contexto escolar de educação pré-escolar

Encontrámos também uma horta pertencente ao 1.^a CEB, e um espaço com piso sintético onde estavam colocados materiais cedidos pelos pais, como o escorrega, o baloiço, entre outros, que entretanto foram retirados pela Câmara Municipal de Aveiro por não fazerem parte dos materiais de referência para estes espaços exteriores. Neste momento encontramos apenas um cavalo em más condições, tornando-se assim perigoso. Ao lado desta estrutura há uma porção de terra, em jeito de canteiro, que pertence à educação pré-escolar.

Os recursos humanos com que esta escola conta são: três professoras de 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB), sendo que uma leciona segundo e terceiro ano de escolaridade juntos e outra é a coordenadora da escola; duas educadoras responsáveis pelas salas de jardim-de-infância. Na hora de almoço, no refeitório, existiam duas empregadas que ajudavam, uma animadora que era responsável pela hora de almoço do Jardim de Infância, existindo ainda mais três auxiliares na escola.

A CAF funcionava de manhã das 8h30 às 9h00 e das 12h30 às 13h30, e no final do dia das 15h30 até às 18h30. Para os alunos do 1.º CEB existiam atividades como inglês, música, ioga, oficina das ciências, entre outras, sendo que algumas delas apresentavam um custo adicional.

No que toca ao Plano Anual de Atividades desenvolvido por todas as turmas da escola básica, salientamos atividades como “O livro é meu amigo” e “ Eu sou criança”.

8.3 Características e expectativas das famílias

As famílias das crianças eram de realidades socioeconómicas diversas, sendo que tínhamos famílias de classe média, baixa e alta. Alguns pais possuíam emprego e outros não, e relativamente às habilitações literárias havia pais com formação superior e outros que possuíam apenas o 1.º CEB. É de salientar que havia muitas famílias de segundos casamentos, e que algumas crianças viviam com os avós, ou só com um dos pais.

Embora algumas famílias parecessem não demonstrar muita atenção ao dia-a-dia no jardim-de-infância, existiam outras que participavam ativamente na vida pré-escolar das crianças e mostravam-se preocupadas e interessadas face ao bem-estar das mesmas, disponibilizando-se a ajudar nas atividades que o JI necessitasse.

À semelhança do semestre anterior, foram distribuídos pela turma questionários para serem respondido pelos encarregados de educação. Estes continham questões mais direcionadas para os encarregados de educação mas também algumas questões que envolviam conhecer a opinião da criança. Poucos destes questionários nos foram devolvidos. No entanto, os que foram referiam como principais expectativas “Preparar as crianças para que possam ir para a Escola com os “sentidos” mais capacitados para uma melhor aprendizagem”, e referiam ainda algumas aprendizagens específicas que as crianças gostariam de fazer como por exemplo aprender as horas e “desenhar melhor”. Dentro deste aspeto foi também referido como expectativa “que a auxiliar e a professora se mantenham. Sem dúvida nenhuma.”.

8.4 O grupo e níveis de bem-estar e implicação das crianças

O grupo da sala B era composto por quinze crianças, sete meninos e oito meninas. Era um grupo heterogéneo, pois englobava crianças dos três aos seis anos de idade. Existiam três crianças com três anos, das restantes, algumas já iam a caminho dos seis anos e da entrada para o primeiro ciclo do ensino básico.

As crianças eram provenientes do meio rural envolvente e do meio urbano próximo e é de salientar que era também um grupo onde existia uma significativa diversidade cultural, uma vez que nele estavam inseridas crianças de nacionalidade portuguesa, brasileira, venezuelana e guineense.

No final das três semanas de observação das crianças da sala B, tendo em conta os indicadores processuais implicação e bem-estar emocional propostos por Portugal e Laevers (2018), considerámos que as nossas crianças (os nomes são fictícios) apresentavam os níveis descritos no quadro 3.

Crianças	Nível geral de I						Nível geral de BE						Comentários
Nomes	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
Carlos				X						X			
Clara				X						X			Criança com enormes capacidades/conhecimentos tendo em conta a idade que apresenta
Cristina			X	X		X				X			
Florbela				X						X			
Gabriel			X	X		X			X	X		X	
Íris		X							X				
João			X						X				Apresenta dificuldades para ficar na escola (salientamos que, já estamos a mais de meio do ano letivo)
Leonardo		X	X			X			X				
Maria F.	X	X				X			X				Frequentemente, parece estar presente apenas fisicamente mas, psicologicamente ausente. Este aspeto perturba a sua aprendizagem.
Maria L.				X						X			
Maria M.				X						X			Efetua todas as atividades com calma e perfeccionismo
Rita			X						X	X		X	
Rodrigo			X	X		X				X			
Sérgio				X						X			
Xavier				X					X	X		X	

Quadro 3- Níveis de implicação e bem-estar das crianças da sala B

9. Análise e reflexão em torno do grupo e contexto escolar

9.1 O grupo

As crianças do grupo eram meigas, respeitadoras e com uma enorme vontade de aprender. Sabiam agir dentro da sala de aula sem criar confusão, pois, na maioria das vezes, seguiam as regras e as indicações que lhes eram dadas e interessavam-se pelas atividades.

Tendo em conta os dados retirados através das nossas observações ao longo das três primeiras semanas neste contexto, parece-nos que os níveis de bem-estar e implicação eram relativamente bons. No entanto, algumas crianças deixavam-nos na dúvida entre dois níveis, nomeadamente na avaliação da implicação. Embora algumas crianças demonstrassem alguma dificuldade em ficar de manhã na escola e deixar os seus pais, estas mostravam ao longo do dia sinais de grande bem-estar emocional.

O João, o Gabriel e a Iris eram as crianças mais novas da sala. Apesar disso, quando comparadas com algumas crianças de 4/5 anos o seu desenvolvimento era bom. Também os seus níveis de bem-estar e de implicação eram razoáveis.

As crianças que iam transitar para o 1.º CEB eram o Carlos, a Cristina, o Leonardo, o Xavier, a Florbela, a Maria L., a Maria M. e o Rodrigo. Este grupo de crianças não se encontrava todo no mesmo patamar de desenvolvimento. Se observarmos a tabela verificamos que existem neste grupo crianças com bons níveis de implicação, como por exemplo a Maria M., o Xavier, a Florbela. Eram crianças muito empenhadas e cuidadosas nos seus trabalhos e atividades.

No entanto, também verificámos neste grupo de crianças mais velhas, níveis muito baixos de implicação, como é o caso do Leonardo, da Cristina e do Rodrigo. Estas crianças demonstravam várias dificuldades: o Rodrigo ao nível do comportamento e do seu controle sobre as suas emoções; a Cristina na sua manifesta insegurança; e o Leonardo, que aparentava ter uma idade mental inferior à cronológica.

9.2 O contexto escolar

Oferta educativa

A sala B era ampla, com boa iluminação natural, e estava mobilada de modo a que houvesse algum espaço livre pelo meio mas, sem perder as “divisões” das áreas que apresentava. Disponibiliza uma grande e diversificada quantidade de materiais, tanto para

explorarem como para trabalharem com eles, assim como áreas devidamente limitadas e identificadas num quadro (apresentado na imagem 8), que tinha como objetivo controlar o número de crianças que podiam estar em cada uma das áreas.



Imagem 8 – Quadro de controlo das crianças pelas áreas

Eram disponibilizados vários materiais convencionais, o que apelava ao ímpeto exploratório das crianças e possibilitava o jogo simbólico. A casinha, por exemplo, apresentava vários materiais que as crianças podiam ter em casa possibilitando o encarnar de personagens. Para além disso, existiam jogos relacionados com a Matemática e o Português.

Nos aspetos que nos preocupavam, nomeamos a escassez de equipamentos e objetos soltos no espaço exterior, sendo que alguns dos existentes se encontravam danificados. O aquecimento da sala também era um aspeto a melhorar, uma vez que a mesma era fria e era necessária a utilização de aquecedores. Seria desejável que este edifício sofresse obras exteriores e interiores para melhorar o isolamento e que levasse caixilharia nova para não deixar passar o frio e a chuva no tempo de inverno.

Ao longo dos dias as crianças contactavam com diferentes situações que as estimulavam e com diversos materiais. Existiam atividades dirigidas mas também espaço para explorar, tempo para as crianças fazerem o que queriam e terem liberdade, e existiam todos os materiais necessários para que estas se desenvolvessem em diversos domínios, desde os mais simples como por exemplo tesouras para aprender a recortar como globo terrestre e um puff feito com diferentes fechos e atacas para as crianças exercitarem livremente certas atividades do dia-a-dia, como por exemplo fechar um fecho, ou apertar os cordões. Se as crianças mostravam interesse por um tema diferente ou mostravam

dificuldade em algum assunto específico este era abordado e trabalhado de forma mais individualizada para ser ultrapassado.

Neste contexto, as crianças trabalhavam ciências de uma forma exemplar, passando por todas as fases, desde a preparação até à conclusão. Aprendiam outras línguas através de canções, demonstrando que não se tratava só de um mero decorar mas de uma aprendizagem com sentido para elas. Cada vez que se abordava alguma temática na qual houvesse referência ao vocabulário estrangeiro aprendido as crianças sabiam bem do que se falava.

Organização

A existência de uma rotina era importante para que as crianças desenvolvessem a sua autonomia, uma vez que já sabiam o que deviam fazer, agindo autonomamente. A rotina da sala era iniciada tanto de manhã como de tarde com um momento de partilha, de proximidade e de comunicação uns com os outros. Estes momentos decorriam perto da zona de leitura, local onde as crianças se sentavam em grande grupo e partilhavam ideias e experiências.

De acordo com as suas particularidades, as crianças eram estimuladas de uma forma diferente, no sentido de se procurar ir ao encontro dessas suas particularidades. Algumas já conseguiam desenvolver trabalho sozinhas e eram incentivadas a fazer cada vez melhor, outras necessitavam de mais acompanhamento para aprenderem.

Tendo em conta o que observámos, não existiam quaisquer tempos mortos, pois os recursos humanos existentes na sala (educadora e auxiliar) trabalhavam de forma a complementar-se e a entreajudar-se em momentos de transição.

De manhã, as crianças eram recebidas e ajudadas a integrarem-se. Algumas tinham mais dificuldades e os adultos apoiavam-nas para melhor conseguirem lidar com a situação. Estas acabavam por se integrar sem dificuldades significativas nas atividades/discussões que estivessem a decorrer.

O que achámos menos positivo foi o facto de as crianças não irem muito ao espaço exterior. Na altura do inverno, o tempo de exterior muitas vezes coincidia com a hora de recreio do primeiro ciclo do ensino básico. Assim, os espaços cobertos, quando chovia,

estavam cheios. Quando estava bom tempo as crianças por vezes iam ao recreio mas, a falta de estimulação e materiais neste era enorme.

Espaço para iniciativa

Nesta sala era dada liberdade às crianças na escolha da realização das atividades, mediante os seus gostos e interesses. Eram, igualmente livres de escolherem a área para onde queriam ir, dentro das regras estipuladas. As opiniões das crianças eram dadas através do diálogo conjunto, e eram tidas em conta na decisão final. Esta liberdade de escolha acabava por influenciar o bem-estar e a implicação das crianças. Sempre que em conversa ou em alguma situação surgia um tema que naquele momento não estava relacionado com o assunto a tratar, este era tido em consideração e inserido para que as crianças sentissem que a sua opinião era importante.

Na sala existia uma tabela que os guiava para as atividades que podiam fazer, consoante o número de crianças envolvidas. Neste local, por vezes devido à impaciência de esperar pela sua vez para ir para uma determinada atividade, havia algumas situações em que o adulto tinha de intervir, explicando com calma as regras.

Com o decorrer do dia, as crianças iam assumindo responsabilidades (ex. ser o chefe de grupo que organiza os colegas nas saídas para as refeições, bem como ajuda os adultos em algumas tarefas que sejam precisas). Sempre que existia um problema com as crianças, este era resolvido na hora, conversando e explicando a situação a todos para que entendessem o que não se faz e como se deve fazer e resolver.

Por norma, a par com as atividades dirigidas, existia sempre espaço para o brincar livre, sem qualquer regra ou sem qualquer obrigação. Era uma atividade importante e valorizada neste jardim, considerada estimulante e promotora de autonomia.

Clima de grupo

Neste grupo vivia-se um clima harmonioso, as crianças, geralmente, mostrando altos níveis de bem-estar emocional e boas relações entre si. Mas, as boas relações eram também boas entre as crianças e os adultos, o que facilita o bom funcionamento da sala. Havia um enorme à vontade com a auxiliar e com a educadora, notando-se que existia confiança entre elas.

No geral, podemos afirmar que todas as crianças sentiam que pertenciam ao grupo. Independentemente da etnia, cultura e do meio familiar todas eram tratadas de igual forma e todas se davam entre si. O facto de o espaço ser agradável e interessante facilitava em muito este sentimento de pertença.

No geral, as crianças cooperavam e ajudavam-se. Não costumava haver muitas disputas ou conflitos. Contudo a partilha de alguns materiais era, por vezes, mais difícil.

No entanto, também existiam alguns aspetos menos bons, ou que pelo menos nos chamavam a atenção, como era o caso em que algumas crianças se relacionavam sempre com os mesmos pares, estando muito pouco disponíveis para brincar ou trabalhar com outras crianças. O facto de algumas crianças terem dificuldades em partilhar, gerando por vezes conflitos, constitui também um aspeto menos bom no clima de grupo.

Opinião das crianças sobre o jardim-de-infância

Inicialmente, foram entregues aos encarregados de educação questionários que teriam que ser preenchidos pelos mesmos e em conversa com os seus educandos. Poucos foram devolvidos. Recebemos menos de metade dos questionários.

No geral, penso que podemos dizer que todas as crianças gostavam deste estabelecimento de ensino e, muito importante, gostavam da educadora e da auxiliar. Embora os questionários não tenham sido todos devolvidos, esta é uma conclusão que podemos retirar também a partir das nossas observações e das conversas que íamos tendo com as crianças de uma forma natural e descontraída.

Um outro aspeto referido como algo muito positivo era o facto de as crianças aprenderem outras línguas, o que deixava tanto pais como filhos muito contentes. As crianças saíam a cantar canções em inglês por todo o lado e queriam sempre ouvir mais uma vez. Aspetos como as aulas de ioga e de ginástica (embora sejam atividades pós letivas) eram também foco na boa opinião das crianças. Junto a isto podemos ainda referir as histórias e o brincar no recreio como aspetos positivos que as crianças referiam. No entanto, a sua opinião também tem pontos menos bons, como por exemplo as poucas cores de plasticina, a falta de materiais no parque infantil exterior e, ainda o facto de que a casinha podia ter mais “tachinhos” e panelas.

10. Objetivos e iniciativas ao nível da intervenção pedagógica

A partir das observações efetuadas e considerando que muitas crianças iriam transitar para o 1.º CEB no final do ano letivo, bem como o nosso interesse pela temática da transição, delineámos propostas de intervenção que tinham em conta esta situação.

Incentivar a autonomia das crianças foi algo que esteve sempre presente enquanto objetivo, bem como a preocupação em assegurar bem-estar e implicação das crianças.

No que respeita ao desenvolvimento da autonomia das crianças, procurámos sempre transmitir a ideia de que estas eram capazes. Criávamos desafios, o que para elas era muito bom pois acabavam por querer fazer o melhor que conseguiam para nos provar que eram, efetivamente, capazes.

Outro aspeto que tentámos sempre que ocorresse era assegurar uma boa receção das crianças com vista a facilitar a separação dos pais. Em alguns casos não era muito fácil, no entanto, quando ganhámos a sua confiança acabou por ser algo que fazíamos com mais naturalidade, ajudando as crianças a ficar sem chorar e os pais a irem sem a preocupação de o filho ter ficado a chorar.

Em relação à temática da transição para o 1.º CEB, foram feitas algumas atividades com as crianças (planificação apresentada no anexo IV). Estas atividades passaram por uma conversa inicial em que todas as crianças participaram, mesmo as que ainda não transitariam no próximo ano para a escola. Achámos importante que todas participassem até porque isso as ajudaria a compreender desde já a experiência da transição. E, porque quando trabalhamos é em grande grupo e todas as crianças devem ser incluídas.

Desta conversa percebemos as ideias que as crianças tinham acerca da escola. Para elas, a escola era o local onde “vamos aprender a ler”, “temos que estudar”...

Ainda, em colaboração com a professora do 1.º ano desta escola, as crianças que iriam transitar foram assistir a um bocadinho de uma das aulas da turma. Ficaram sentadas entre os alunos da turma o que as ajudou a perceber como estes se dispõem pela sala e a sua postura na sala. Observaram os seus trabalhos e tiveram a oportunidade de ouvir uma explicação por parte da professora sobre o funcionamento da sua sala e sobre o seu plano de aula.

Posteriormente, em conversa com as crianças, comparámos este plano de aula com a rotina que vivem na sua sala. Além disso, as crianças que estiveram na sala do 1.º CEB contaram aos restantes colegas do grupo a experiência vivida e prepararam uma entrevista a fazer a duas meninas do 1.º ano que viriam à nossa sala num outro dia. Nesta entrevista surgiram perguntas como “já sabes escrever o teu nome?”, “já sabes ler?”, “gostam de estudar?”, “Foi difícil no início?”, “Tiveram medo?”

As entrevistas/conversas com as duas alunas que vieram à nossa sala correram muito bem. Inicialmente, as crianças sentiam-se um pouco intimidadas e muito pouco à vontade mas, após alguma insistência nossa, algumas questões foram surgindo: “é difícil?” “estão a gostar?”.

Acho que esta pequena reunião foi positiva para as crianças que já estão na fase final do jardim-de-infância. No entanto, se tivessem havido mais momentos de partilha com outras crianças, de carácter mais informal, talvez a conversa tivesse decorrido de forma mais natural.

Considerámos que uma das principais formas de promover uma boa transição é o contacto e conhecimento prévios entre realidades. Assim, procurámos fomentar o contacto entre crianças de ambos os níveis de escolaridade e entre crianças e professores do 1.º CEB. Isto passava-se essencialmente na hora do recreio e do almoço.

Paralelamente houve a permanente preocupação de incentivar a autonomia das crianças mais velhas para, de certa forma, as preparar para a nova realidade que se avizinhava.

Passamos a referir outras iniciativas/atividades desenvolvidas que foram importantes ao nível da mobilização da implicação e bem-estar das crianças.

Em primeiro lugar destacamos as canções em inglês. Quando entramos neste contexto, cantar em inglês já era habitual e as crianças gostavam imenso. Daí que uma das nossas preocupações tenha sido continuar com esta maneira de sensibilizar e ensinar uma língua estrangeira. Assim, as canções em inglês estiveram presentes em diversas ocasiões (ex. dia do pai e dia da mãe). Cada canção era diferente e apresentava vocabulário específico. Eram trabalhadas com algum tempo de antecedência, para haver uma boa explicação de cada uma das palavras e do seu significado, ajudando as crianças a aprender as letras.

Um tópico que nos pareceu pertinente abordar, no seguimento da exploração da genealogia da Santa Joana Princesa (explorada pela colega de díade) foi construir árvores genealógicas das crianças e a temática dos graus de parentesco. Nesse seguimento, foi organizado o dia da família.

Esta atividade foi desenvolvida com o intuito de aproximar mais as famílias/pais/encarregados de educação do contexto pré-escolar das crianças e, consequentemente, apoiar o seu bem-estar pelo reconhecimento e valorização das respetivas famílias.

Assim, as famílias foram convidadas a pensar em atividades para realizarem com as crianças e, ao longo de todo o dia, as atividades previstas tiveram lugar com o nosso apoio. Tivemos uma sessão de polícias, tivemos uma sessão de cozinha e várias sessões de jogos diferentes e divertidos, tanto no exterior como no interior. O contacto de pais e avós foi muito positivo para as crianças, para a sua integração e bem-estar.

11. Análise e reflexão sobre a intervenção e seus resultados

Ao longo do nosso tempo de intervenção tivemos como objetivo melhorar e ou assegurar bons níveis de implicação e bem-estar das crianças a par com a promoção de uma transição plena para o 1.º CEB.

Apresentamos de seguida o quadro 4, que assinala os níveis de implicação e de bem-estar das crianças no final do nosso estágio.

Crianças	Nível geral de I						Nível geral de BE						Comentários
Nomes	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
Carlos				X						X			
Clara				X						X			
Cristina				X					X	X			Melhorou a nível de implicação, faz os trabalhos com mais atenção e gosto. No entanto, o “largar” da avó piorou, havendo até choro em alguns dias.
Florabela				X						X			
Gabriel			X	X		X				X			Nota-se um bom desenvolvimento, algumas das suas capacidades foram mais visíveis para nós como por exemplo motricidade fina e memória a curto e longo prazo
Íris		X							X				
João			X						X				
Leonardo		X	X			X		X	X			X	Criança com muitos problemas com os outros o que prejudica o seu bem-estar.
Maria F.	X	X				X			X				
Maria L.				X						X			
Maria M.				X						X			
Rita			X						X	X		X	
Rodrigo			X	X		X				X			
Sérgio				X						X			
Xavier				X					X	X		X	

Quadro 4- Níveis de implicação e bem-estar das crianças da sala B

Ao analisarmos o quadro final notamos algumas melhorias. Estas podem ser vistas por exemplo no caso da Cristina e da Rita em que o seu bem-estar melhorou significativamente. O Gabriel apresenta uma melhoria a nível de implicação nas atividades, verificando-se mais participação e à vontade.

Contudo, há crianças cujos níveis de bem-estar e implicação permanecem inalterados. É o caso do Rodrigo, do Leonardo e da Maria F.

12. Reflexão sobre quatro crianças em vias de transitar para o 1.º CEB

Este capítulo irá apresentar quatro casos de crianças que suscitaram a nossa atenção, tendo em conta os seus comportamentos e a fase que se aproxima para eles: a entrada no 1.º ano de escolaridade.

Apresentamos o Xavier e a Maria M., duas crianças que, claramente, parecem estar bem preparadas para a entrada no 1.º ano de escolaridade e duas crianças que nos levantam preocupações a esse nível, a Cristina e o Leonardo.

O Xavier - O Xavier vem da Guiné e vive com a mãe e com o padrasto que, para si, é o pai. São uma família com algumas dificuldades o que por vezes cria na criança alguns momentos de ilusão em que esta “sonha” e cria o mundo que ele próprio gostava que existisse. Imagina aspetos sobre a família e sobre os pais e sobre locais a que vai (ou não) consoante um pouco também o que ouve das outras crianças.

É uma criança carinhosa e atenta, que demonstra que necessita de mais atenção parental pelas atitudes que por vezes tem para chamar à atenção (ex. birras). É uma criança que ajuda os mais novos de coração aberto, apoia-os quando estes não querem ficar no JI e ajuda até em certos trabalhos. Apresenta um desenvolvimento vocabular muito bom.

Em algumas horas de interação com crianças do 1.º CEB, no recreio, interage com as crianças mais velhas muito à vontade. Mas, a sua vontade de brincar e de se mexer na sala, por vezes prejudica a sua concentração nos trabalhos. Contudo este aspeto veio a melhorar ao longo do tempo, assim como as birras que deixaram de existir com tanta frequência.

É uma criança que nos parece estar suficientemente preparada para entrar no 1.º CEB.

A Maria M. – É uma criança com uma família estável e, além do acompanhamento dado pela mãe, tem também o acompanhamento da avó quando a mãe não está disponível.

É uma criança extremamente tímida, com pouca confiança em si própria. Perante uma questão, embora saiba a resposta, dificilmente participa. Muitas vezes as crianças em volta dela é que dizem “A Maria sabe a resposta” e muito timidamente ela responde de uma forma pouco audível.

Contudo é uma criança que em todos os trabalhos que faz dá o melhor de si e isso nota-se no resultado final. Trabalhos limpos, cuidados e bem-feitos são o seu forte.

A sua timidez poderá dificultar a sua integração na escola, mas pensamos que com o tempo e dadas as suas atitudes e capacidades de trabalho este aspeto poderá deixar de ser obstáculo à boa integração escolar.

A Cristina- É uma criança que vem sempre acompanhada da sua avó. Esta parece ser muito super protetora e a criança bastante insegura.

Os momentos de chegada à escola, ou seja, de manhã e depois do almoço, por norma, em alguns dias, são complicados. Se a criança passar uns dias sem ir ao jardim-de-infância nota-se que há uma dificuldade acrescida em ficar no contexto e é necessária intervenção especial pela parte de quem a recebe. Contudo, ao longo do dia, vai evidenciando bem-estar no jardim-de-infância.

Realiza as atividades com gosto e nota-se que a Cristina se empenha. Quando as realizações não estão muito bem ela tem a preocupação de as melhorar e vir mostrar.

A Cristina tem alguns problemas de fala (dicção de difícil compreensão), o que, aliado à sua insegurança, pode dificultar a sua transição. No entanto, desde as primeiras observações até às últimas intervenções houve uma ligeira melhoria em quase todos estes aspetos.

O Leonardo - O Leonardo vive com a mãe e a irmã em casa dos avós. Estes viviam sozinhos mas devido a alguns problemas como a falta de emprego tiveram que se mudar. A distância a que se situa o local de residência do JI é muito grande e todo o percurso é feito, diariamente, a pé. É uma criança que está referenciada na CPCJ.

Anteriormente, o Leonardo frequentou um outro contexto educativo o qual abandonou, não havendo informação sobre a situação vivida anteriormente. No anterior contexto, ele

já tinha sido referenciado à CPCJ. No atual JI, com base num relatório da educadora, foi enviado para consultas de desenvolvimento. É uma criança instável e que apresenta uma idade mental abaixo da sua idade cronológica. É uma criança que, basicamente, terá sido muito pouco estimulada. Neste momento, é uma criança que tem dificuldades acentuadas ao nível da fala e com problemas de atenção e concentração. Em relação à relação que tem com as outras crianças esta é má, pois devido à sua maneira de agir “violenta” as crianças tendem a afastar-se dele o que ainda provoca mais revolta na criança.

Perante este quadro, o Leonardo está a ser acompanhado e está à espera de adiamento escolar. A medicação dada pelo hospital não teve qualquer efeito e no segundo relatório elaborado pela educadora não se registava qualquer melhoria.

13. Considerações finais

Analisando globalmente a nossa experiência de estágio percebemos que ao longo da nossa intervenção os principais desafios com que nos confrontámos tinham a ver com a estimulação geral da turma/grupo pois tínhamos crianças que apresentavam níveis de bem-estar ou de implicação muito baixos e outras que os tinham muito altos. Este aspeto poderia mudar se não houvesse uma estimulação correta. Deste modo tínhamos de procurar investir em atividades interessantes e mobilizadoras da atenção das crianças, um processo incessante. Foi o que tentámos fazer mas nem sempre os resultados nos satisfizeram. Percebemos quão difícil é ter uma turma ou grupo de crianças tão grande e heterogéneo à nossa frente. O exercício de permanentemente sermos “obrigadas” a adaptarmo-nos de maneira a conseguir motivar todo o grupo/turma sem exceção foi, talvez, o maior desafio que tivemos.

Por outro lado, e associado a este desafio, surge a consciencialização da importância de agir de uma maneira personalizada com cada criança e tendo em conta as suas necessidades.

Sobretudo no contexto de educação pré-escolar, a realidade sociofamiliar que encontramos foi uma surpresa. A maior parte das famílias das crianças eram consideradas “problemáticas”, o que exigia uma atitude para procurar compreender e respeitar as realidades tão diversas, refletindo sempre o que dizíamos às crianças e suas famílias.

Descobrir o quão competentes são as crianças, as suas possibilidades e perspetivas foi particularmente importante.

Ainda que tenhamos conhecido dificuldades e, por vezes, nos sentíssemos perdidas e sem saber bem o que planear e preparar para e com as crianças, ao longo do tempo os progressos foram surgindo e o balanço final é o de bom trabalho.

Olhando de uma forma mais detalhada para alguns dos aspetos vividos nos diferentes contextos de estágio, reconhecemos uma grande diferença entre a metodologia adotada nos dois contextos.

Na escola do 1.º CEB que conhecemos, o facto de haver um programa que é associado a livros e fichas de exercícios, nem sempre ajustados às particularidades das diferentes crianças, cria mal-estar em muitas crianças dada a valorização do “certo” e da competição entre as crianças. Algumas crianças experienciavam sérias dificuldades neste

seu primeiro ano de escolaridade obrigatória. A sua dificuldade de integração evidenciava uma desarticulação significativa entre as suas características, a experiência de jardim-de-infância e as exigências da escola que encontraram. Teria sido importante haver uma maior comunicação entre as educadoras e a professora do 1.º CEB e assegurar uma maior continuidade no processo educativo.

Neste mesmo contexto do 1.º CEB, foi clara a dificuldade que um professor enfrenta quando tem alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na turma e várias outras crianças com diferentes níveis de desempenho, sendo bastante difícil gerir tudo isso. O apoio a estes alunos com NEE era dado uma ou duas vezes por semana e, claramente, estes iam ficando para trás. Por outro lado, havia crianças com uma facilidade de resolução de exercícios enorme e outras que tinham mais dificuldade de concentração e de compreensão e então, ficavam para trás nos trabalhos e isso penalizava o ritmo da turma no geral. Todos estes aspetos representavam enormes desafios para nós. Diversificar a oferta educativa, pensar em planos B, avaliar bem as crianças e perceber até onde ir e o que faz sentido para elas foram conquistas que fomos aperfeiçoando ao longo do tempo.

No segundo semestre, num contexto de educação pré-escolar, sentimos uma diferença imensa. Este contexto trouxe-nos alguns sentimentos controversos. Ainda que adorando trabalhar com crianças tivemos imensas dificuldades em nos adaptar à nova rotina e abordagem pedagógica.

Desde o início ficámos impressionadas com o trabalho pedagógico ali desenvolvido e com as aprendizagens realizadas pelas crianças. A educadora tinha um trabalho de elevada qualidade abordando todas as áreas de conteúdo das OCEPE, de uma forma integrada e natural. De alguma forma, sentimo-nos intimidadas pela qualidade do trabalho apresentado, parecendo-nos que nada do que faríamos se aproximaria a tal patamar de qualidade.

Apesar desse sentimento, neste contexto aprendemos a gerir um grupo de crianças muito novas, a trabalhar com elas diferentes temas e a estabelecer um contato mais próximo com as famílias. E crescemos e evoluímos nas nossas planificações, intervenções e reflexões.

Sem dúvida, as experiências vividas nos dois contextos de estágio, de maneiras diferentes, tiveram um efeito significativo na forma como crescemos enquanto pessoas e

professoras/educadoras. O SAC foi um instrumento que fez a diferença pois pudemos observar, registrar e refletir sobre aspetos importantes no percurso das crianças. Foi importante o desafio da observação para sabermos o que vamos planificar, indo ao encontro dos gostos das crianças e do que sentimos que tem que ser alterado ou reforçado. Conseguimos através destes verificar os alunos que mais precisam de apoio em certas áreas e os que não precisam tanto.

No entanto, sabemos que não são dois semestres que nos vão tornar professoras ou educadoras. Com o tempo ganharemos maturidade, encontraremos um caminho e um estilo próprio na maneira de agir e lecionar.

A terminar, deixamos uma reflexão sobre a questão da transição para o 1.º CEB. As crianças devem ser desde o início guiadas para uma entrada no 1.º CEB mas sem pressão dos professores e dos pais. Se não estão preparados e ainda precisam de mais um ano no jardim, deve haver preocupação e entendimento por parte dos pais e dos educadores. Estes devem conversar com os pais sobre os seus filhos e chegarem a um consenso em relação ao que será melhor para a criança. Tem que haver um certo desenvolvimento para a entrada num novo ciclo escolar e é importante reconhecer se este está ou não no ponto certo, com vista a melhor proteger a criança de confrontos com exigências para as quais ainda não está preparada. Ao longo do nosso estágio, percebemos essa realidade, quer no 1.º CEB, quer no grupo de crianças do jardim-de-infância. As crianças são muito diferentes, com ritmos de aprendizagem e desenvolvimento únicos e, como tal, necessitam de apoios individualizados que respeitem a sua natureza.

Referências Bibliográficas

Bassedas E., Huguet T. & Solé I. (1999) Aprender e Ensinar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed Editora.

Brickman N.A. & Taylor L.S. (1991) Aprendizagem Activa: Ideias para apoio às primeiras aprendizagens. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Abrantes P. (2005) As Transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objeto sociológico. Interações: NO. 1, pp. 25-53. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/281>

Silva J. & Melo M. (2012) Do pré-escolar ao 1.º ciclo do ensino básico: Experiências e Vivências da Transição. International Journal of Developmental and Educational Psychology: vol. 1, núm. 1, pp. 93-101. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832342009.pdf>

Diário da República (1986) I série- nº 237. Lei de bases do sistema educativo. Disponível em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_bases_do_sistema_educativo_46_86.pdf

DL nº 241/2001 de 30 de Agosto. Perfil de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/dl241_01.pdf

Portugal G. & Laevers F. (2010) Avaliação em Educação Pré-escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças. Porto: Porto Editora.

Portugal G. & Carvalho C. (2017) Avaliação em Creche: CRECHendo com qualidade. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação (Brasil) (2015). Contribuições para a política nacional. A avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto. UFPR: Curitiba.

Ministério da Educação. (2013) Programas e Metas Curriculares, Matemática, Ensino Básico. Disponível em:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa_matematica_basico.pdf

Ministério da Educação. (2015) Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Disponível em:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf

Ministério da Educação. (S.D) Organização Curricular e Programas – 4ª edição (Estudo do Meio). Disponível em:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Estudo_Meio/eb_em_programa_1c.pdf

Ministério da Educação. (S.D) Organização Curricular e Programas – 4ª edição (Expressões plástica e motora). Disponível em:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Expressoes_Artisticas_e_Fisico-Motoras/eb_eafm_programa_1c.pdf

Projeto Educativo Agrupamento da Escola A (2013-2017).

Projeto Educativo do Agrupamento da Escola B (2015-2018).

Anexos

ANEXO I - Inquérito feito aos pais/encarregados de educação

Questionário

No âmbito da prática pedagógica (estágio) do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB, é para nós importante recolher informação sobre expectativas dos pais em relação às aprendizagens e desenvolvimento das crianças na escola. Também gostaríamos de conhecer a opinião das crianças sobre a escola para o que pedimos que converse com o seu/sua filho/a sobre isso. Obrigada pela vossa ajuda na resposta a este pequeno questionário.

Nome da criança:

1. Expetativas das famílias:

2. Opinião da criança sobre a escola:

- 2.1. Aspetos positivos

- 2.2. Aspetos negativos

- 2.3. Interesses ou desejos

2.4. O que já aprendi

2.5. Coisas em que sou bom/boa

2.6. Coisas que gostava de melhorar

Muito gratas,

Joana e Filipa

ANEXO II – Planificação da Atividade: “Não faz mal ser diferente”



	Metas	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Recursos	Tempo 1h30min	Avaliação
Expressões/ Português	16. Ouvir ler e ler textos literários: 1. Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular;	Iniciação à Educação Literária (IEL1) Audição e Leitura Obras de literatura para a infância; texto da tradição popular; outros textos literários selecionados pelo aluno, sob orientação (Listagem PNL)	Apresentação do livro no cantinho da hora do conto. <ul style="list-style-type: none">Exploração do livro e da sua mensagem.	Livro intitulado: “Não faz mal ser diferente” de <u>Todd Parr</u> (anexo 4) Hora do conto (anexo 5)	11h às 12h30min	
	18. Ler para apreciar textos literários. 1. Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos de tradição popular Desenho Explorar as possibilidades técnicas de: dedos, paus, giz, lápis de cor, lápis de grafite, carvão, lápis de cera, feltros, tintas, pincéis... Utilizando suportes de: diferentes tamanhos <ul style="list-style-type: none">Contornar <u>objectos</u>, formas, pessoasIlustrar de forma pessoal	BLOCO 2 — Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies.	Criação dos amiguinhos diferentes. <ul style="list-style-type: none">As crianças em pequenos grupos devem criar um pequeno amiguinho.Devem desenhá-lo em conjunto e devem saber o que é diferente nele, têm também	Papel de cenário Lápis de cor e Marcadores	14h às 14h45min	

	Praticar jogos infantis, cumprindo as suas regras, <u>seleccionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as acções características desses jogos, designadamente:</u> <ul style="list-style-type: none"><u>posições</u> de equilíbrio;<u>deslocamentos</u> em corrida com «fintas» e «mudanças de direcção» e de velocidade;<u>combinações</u> de apoios variados associados com corrida, marcha e voltas;<u>lançamentos</u> de precisão e à distância;<u>pontapés</u> de precisão e à distância.	BLOCO 4 — Jogos	que lhe dar um nome. Exploração de exercícios que podem ser realizados com crianças com necessidades educativas especiais	Bola com guizos Ginásio	14h e 45min às 15h e 30 min	
--	---	------------------------	--	----------------------------	-----------------------------	--

ANEXO III – Planificação da Atividade de Halloween

	Metas	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Recursos	Tempo 1h30min	Avaliação
	Relações de posição e alinhamentos de objetos e pontos: <ul style="list-style-type: none"> Situar-se e situar objetos no espaço: 1. Utilizar corretamente o vocabulário próprio das relações de posição de dois objetos.	Geometria e medida 1 (GM1): <ul style="list-style-type: none"> Localização e orientação no espaço 	Peddy paper com o tema do Halloween, em interdisciplinaridade com matemática; <ul style="list-style-type: none"> Exploração do espaço exterior; Trabalho com direções 	“Carta” com indicações; Marcadores de ponto;	14h às 15h e 30 min	Observação do comportamento das crianças em grupo; Verificar o conhecimento do espaço escolar;
	2. Reconhecer que um objeto está situado à frente de outro quando o oculta total ou parcialmente da vista de quem observa e utilizar corretamente as expressões «à frente de» e «por detrás de». 3. Reconhecer que se um objeto estiver à frente de outro então o primeiro está mais perto do observador e utilizar corretamente as expressões «mais perto» e «mais longe».		(abordagem matemática com intuito de revisão); <ul style="list-style-type: none"> Promover o trabalho de grupo. 	Papeis com os desafios		Aferir os conhecimentos das direções

Apresentamos em baixo todos os materiais necessários à realização da caça ao tesouro/peddy paper. Inicialmente era cedido às crianças um mapa que apresentava várias imagens e que os guiava pela escola (estas eram sempre seguidas por um adulto o que as ajudava na compreensão de alguns aspetos através da leitura). Em vários cantos da escola existiam pontos que eram marcados por imagens relativas ao Halloween e nos quais estes tinham que recolher o desafio que lá se encontrava e seguir para o próximo. No final dirigiam-se à sala onde em grupo tinham que resolver de uma forma correta todos os desafios. Os desafios selecionados estavam em interdisciplinaridade com todos os temas que estariam a ser abordados pelas crianças.

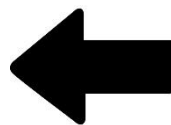
Esta atividade tinha de ser realizada em colaboração com todos os elementos do grupo e ao ritmo de cada um, esperando sempre por todos os elementos em todos os pontos.

INDICAÇÕES:

Coloca-te na



vira para a esquerda



segue em frente e



Neste espaço encontrarás uma

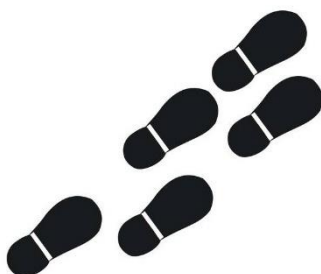


este é o teu primeiro ponto.

No teu espaço exterior, dirige-te pelo caminho mais rápido para a



Conta o número de



que deste e aponta as direções que

tomaste. Procura um



de bruxa e parte para o último ponto.

Dirige-te para o

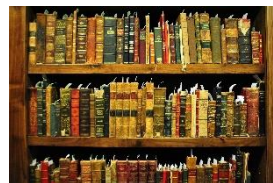


da



e apontando as

direções que usas-te descreve o caminho até à zona da



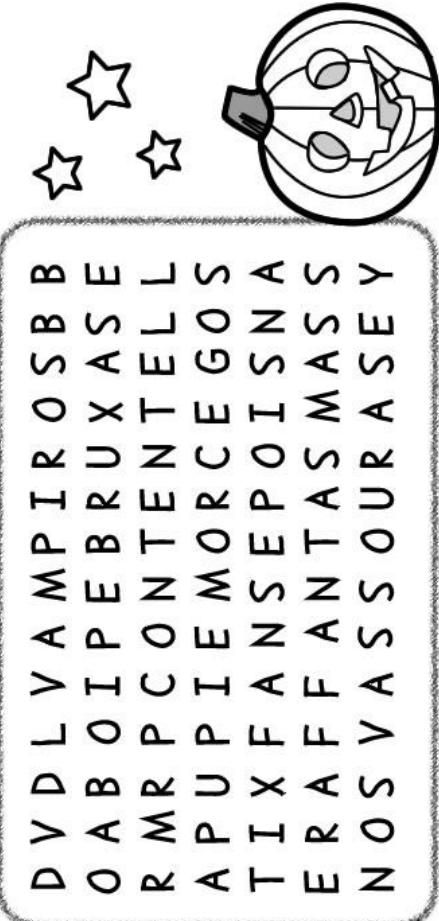

neste local

encontrarás o último ponto. Procura uma



1) ENCONTRE O PLURAL DAS PALAVRAS ABAIXO NO CAÇA-PALAVRAS:

- FANTASMA
- DOCE
- BRUXA
- VAMPIRO
- VASSOURA
- MORCEGO



D	V	D	L	V	A	M	P	I	R	O	S	B	B
O	A	B	O	I	P	E	B	R	U	X	A	S	E
R	M	R	P	C	O	N	T	E	N	C	E	L	S
A	P	U	P	I	E	M	O	R	C	E	I	S	N
T	I	X	F	F	A	N	S	E	P	O	I	S	A
E	R	A	F	F	A	N	S	E	P	O	I	S	A
N	O	S	V	A	S	S	O	U	R	A	S	E	Y

Desafio 2 – Alimentação é importante

Desenha nos espaços em baixo uma refeição saudável e outra não saudável, respetivamente.

Saudável:

Não Saudável:

Desafio 3 – Letras e mais letras

Diz o nome do último livro que lemos na sala:

Sublinha todas as vogais e ditongos que já aprendeste nas seguintes palavras.

Bruxa

Gato

Vampiro

Caldeirão

Vassoura

Preto

Halloween

Caveira

Morcego

Máscara

Doces

Travessuras

ANEXO IV – Planificação das Atividades Relativas ao tema

Data: 28 de Maio de 2018			
Horas	Descrição	Materiais	Aprendizagens
9h às 10h15min (+/-)	Receção Mudança da data e do tempo pelo chefe de grupo Conversa sobre o fim-de-semana Diálogo com todas as crianças sobre o que acham que é o 1º ciclo e como acham que funciona. Recolha de ideias das crianças;		<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a data em que nos situamos; - Reconhecer o estado do tempo; - Saber estar em grupo; - Relatar acontecimentos passados de forma ordenada; - Comunicar verbalmente; - Ouvir com atenção os colegas; - Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões; - Refletir sobre situações que ainda não aconteceram; - Ordenar ideias sobre algo que vai acontecer; - Situar-se no tempo e perceber o presente o passado e o futuro;
10h15min	Lanche		
10h30min (+/-) às 12h (+/-)	Deslocação à sala do 1º ano para observação de um pouco do funcionamento da sala de aula; Esta é direcionada para os meninos que vão para o 1º ciclo. Atividade paralela: régua das alturas Crianças ajudam a pintar o fundo da tela e a marcar os “eixos” para depois podermos marcar as alturas e comparar;	Tela; Tinta Branca; Caneta preta; Pinceis; Marcas das crianças;	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de observação de uma situação; - Formular questões sobre o observado; - Compreender a existência de unidades de medida e associar ao que mede; - Situar-se numa reta numérica; - Comparar valores de altura;
12h (+/-) às 12h 30 min	Elaboração de uma entrevista para colocar aos alunos do 1º ano;		

14h às 15h (+/-)	Aula de dança no exterior; Com passos simples e com ajuda das próprias crianças, podendo ser estas as “professoras” de dança;	Coluna; Extensão; Computador;	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a criança mais alta e a mais baixa; - Identificar tendo em conta mais que uma característica a criança mais alta e a mais baixa;
15h (+/-) às 15h30 min	Diálogo sobre o comportamento e sumário do dia;		<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de criação de questões para colocar aos colegas; - Reflexão sobre aspetos que lhes interessam questionar; - Capacidade de “revisão” do que observaram; - Saber agir em grupo; - Reproduzir movimentos; - Coordenação motora geral; - Capacidade de adaptar o aprendido para ensinar aos colegas; - Capacidade de ordenação de acontecimentos; - Capacidade de síntese; - Saber refletir sobre eles próprios; - Auto e heteroavaliação